

Conference Proceedings

**Assessing Language and (Inter-)cultural
Competences in Higher Education**

**Evaluation des compétences langagières et
(inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur**

Eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi



This e-publication contains papers that were presented at the conference “Assessing Language and (Inter-)cultural Competences in Higher Education” which took place at the University of Turku (Finland) on 30.8.-1.9.2007. The on-line proceedings may be downloaded and used provided the source is acknowledged.

Cover: © Fred Dervin

Picture: © Fred Dervin

ISSN: 1456 – 9957

ISBN : 978-951-29-3613-7

Cet ouvrage rassemble certaines communications présentées à la conférence « Evaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l’enseignement supérieur » qui s’est tenue à l’Université de Turku (Finlande), les 30.8.-1.9.2007. Vous pouvez télécharger les communications et les utiliser en mentionnant la source.

Couverture: © Fred Dervin

Photo: © Fred Dervin

ISSN: 1456 – 9957

ISBN: 978-951-29-3613-7

**Publications of the Department of French Studies
Publications du Département d'Etudes Françaises
12**

Université de Turku

Conference Proceedings

**Assessing Language and (Inter-)cultural
Competences in Higher Education**

**Evaluation des compétences langagières et
(inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur**

Eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

**University of Turku
Université de Turku
TURKU 2008**

List of Authors / Liste des auteurs

Reima Al-Jarf, King Saud University, Saudi Arabia.

Qatip Arifi, SEE University, Macedonia.

Frédérique Artus, Université Mons Hainaut, Belgique.

Ann Barnes, University of Warwick, United Kingdom.

Uwe Baumann, The Open University, United Kingdom.

Teresa Bordón, Middlebury College, Spain.

Marcela Borecka, Brno University of Technology, Czech Republic.

Jacques Da Silva, Université de Minho, Portugal.

Marlène Da Silva, Université de Minho, Portugal.

Marc Demeuse, Université de Liège, Belgique.

Fred Dervin, University of Turku, Finland.

Franck Desroches, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
– Direction des Relations Internationales, France.

Mara Dirba, University of Latvia, Latvia.

Kenneth Froehling, Brno University of Technology, Czech Republic.

Kim Griffin, Middlebury College, Spain.

Michael Hammond, University of Warwick, United Kingdom.

Montserrat Iglesias, Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT (University of Barcelona), Spain.

Sabine Kraenker, Université de Helsinki, Finlande.

Ineta Luka, School of Business Administration Turība, Latvia.

Marielle Maréchal, Université de Liège, Belgique.

Xavier Martin, Université d'Oulu, Finlande.

Cristina Palomeque, Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT (University of Barcelona), Spain.

Eija Suomela-Salmi, University of Turku, Finland.

Ulla Tuomarla, Université de Helsinki, Finlande.

Per Kristian Urlaub, Stanford University, United States.

Wenli Wu, University of Warwick, United Kingdom.

Makrina Zafiri, University of Thessaly, Greece.

Contents

Table des matières

Presentation / Présentation <i>Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi</i>	11
 I – Assessing language and academic skills I – Evaluer les compétences langagières et académiques	
Assessing second language reading as intercultural communication <i>Per Kristian Urlaub</i>	17
Ecriture académique et identité culturelle : comparaison entre un corpus français et un corpus finlandais <i>Sabine Kraenker & Ulla Tuomarla</i>	27
Exploring participants' strategies for learning English in cross-cultural learning environment - a story of East Asian student in one UK university <i>Wenli Wu, Michael Hammond & Ann Barnes</i>	45
 II – Assessing language for special purposes II – Evaluer les langues sur objectifs spécifiques	
Teaching foreign languages to engineering students: some aspects of assessment and self-assessment <i>Marcela Borecka</i>	69
Conducting courses and assessing students in cultural studies related courses <i>Kenneth Froehling</i>	91
Development of students' ESP competence in tertiary studies <i>Ineta Luka</i>	113

The CEFR and the needs of the ESP students <i>Sehnaz Sahinkarakas & Qatip Arifi</i>	149
--	------------

Testing reading for special purposes <i>Reima Al-Jarf</i>	159
--	------------

III – Assessing (inter-)cultural competences
III – Evaluer les compétences (inter-)culturelles

Intercultural communicative competence: a case study of a distance learning German course for adults <i>Uwe Baumann</i>	187
--	------------

L'auto-évaluation des opérations comportementales et verbales interculturelles des futurs enseignants de français dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement à l'Université du Minho (Portugal) <i>Marlène Da Silva</i>	211
---	------------

Students' interpretation of intercultural competence <i>Mara Dirba</i>	249
---	------------

Représentations des futurs enseignants de français de l'évaluation de leurs compétences langagières interculturelles dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement à l'Université du Minho (Portugal) <i>Jacques Da Silva</i>	271
--	------------

Quelle place pour l'enseignement de la littérature à l'université ? <i>Xavier Martin</i>	315
--	------------

IV – Questioning the use of alternative assessment
IV- Interrogations sur les évaluations alternatives

Assessment of linguistic and cultural progress in North American students learning Spanish in Spain using oral proficiency interviews, language contact profiles, and weblogs <i>Kim Griffin & Teresa Bordón</i>	335
The use of ICT tools to involve students in their learning / assessment process <i>Montserrat Iglesias & Cristina Palomeque</i>	349
Exigences posées par les contextes d'enseignement/apprentissage <i>Frédérique Artus, Marielle Maréchal, Marc Demeuse & Franck Desroches</i>	377

Présentation

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

La conférence internationale bilingue (français/anglais) *Evaluer les compétences (inter-)culturelles et langagières dans l'enseignement supérieur* s'est tenue les 30-31 août et le 1^{er} septembre 2007 à l'université de Turku en Finlande. Ce colloque avait rassemblé une centaine de participants et cinq plénaristes de renommée mondiale qui ont touché chacun à un des nombreux aspects de l'évaluation : Michael Byram (*Intercultural competence – shall we assess or evaluate ?*), Danièle Moore (*Developing intercultural competences for teachers in multicultural contexts. Voices, choices and challenges*), Marion Pêcheux (*Conceptualisation métalinguistique et évaluation des compétences langagières en classe de FLE: réflexions sur le positionnement de l'enseignant en formation initiale à l'université*), Claude Springer (*New competences, new modes of evaluation for a socially situated plurilingual/pluricultural communication*) et Sauli Takala (*Reconciling national assessment practice with CEFR-based assessment: (How) Can it be done?*).

Issue des réflexions d'un projet national finlandais sur l'évaluation du français à l'Université (ECC-Lang, cf. www.ecc-lang.fi), la conférence a permis de s'interroger et de réfléchir sur les concepts et méthodes d'évaluation de compétences dans le supérieur. Les communicants se sont intéressés avant tout :

- aux compétences linguistiques ;
- aux compétences pragmatiques et discursives en interaction ;
- aux compétences (inter-)culturelles.

Ainsi qu'aux formes d'évaluations qui se développent depuis des années (voir des décennies) dans le supérieur – malgré les obstacles : auto-évaluation, évaluation assistée par ordinateur, évaluations alternatives, etc.

L'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles est épineuse et problématique car elle dépend souvent entre autres des enjeux institutionnels, des engagements et de la formation des enseignants et du temps disponible pour se consacrer à sa mise en place. Des problèmes éthiques viennent également s'ajouter à ces aspects : en effet, est-il toujours justifier d'avoir recours à du summatif (i.e. mettre une note) pour toutes les tâches ? L'institution pousse malheureusement souvent les enseignants du supérieur à y avoir recours – même si certains avouent tomber parfois dans l'impressionisme ou de l'hyper-subjectif quand ils notent. Malgré la montée en puissance du formatif, on est en droit de s'interroger sur les pratiques qui l'accompagnent et qui semblent proposer aux apprenants-utilisateurs d'une langue une sorte de « DIY », i.e. un *Do It Yourself* de l'évaluation. On pense ici par exemple aux nombreux cas relevés par les chercheurs ou les praticiens d'autonomisation sauvage dans le cadre desquels l'apprenant-utilisateur n'est même pas formé à être autonome – cela peut sembler paradoxal mais l'autonomie s'apprend... Il semble ainsi être plus politiquement correct de faire du formatif à outrances de nos jours que de mettre une note. L'influence du fameux cadre Européen de Référence pour les Langues joue un rôle considérable dans ce sens. Mais on le sait bien : cela ne résout pas toujours les problèmes.

Dans ce premier volume des actes du colloque, seize articles traitent d'une des problématiques présentées ci-dessus. Quatre parties composent l'ouvrage. Les deux premières parties s'intéressent aux spécificités de l'enseignement supérieur en se penchant sur l'évaluation des compétences langagières et académiques et des langues sur objectifs spécifiques – deux aspects essentiels qui concernent à la fois les enseignants et les chercheurs. La troisième section est consacrée aux compétences culturelles et interculturelles – qui demeurent souvent mélangées mais que nous avons divisées car elles se fixent des objectifs différents.

Cette publication sera complétée par un deuxième volume issu du colloque et publié en 2009 par Peter Lang (*New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher*

*education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences
langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur,
Collection: Language testing and Education).*

I – Assessing language and academic skills
I – Evaluer les compétences langagières et
académiques

**Literary Texts in the Language Classroom:
Assessing Second Language Reading as Intercultural
Communication**
Per K. Urlaub

In recent years, literary texts have returned to language classrooms of all levels in higher education across the United States. This paper will describe the return of the literary text into the language learning environment and elaborate on the possibilities of literary analysis to contribute towards the learner's development of intercultural skills. Further, the paper will suggest and critically evaluate an assessment procedure for advanced literary reading that considers the literary text's potential to raise intercultural awareness.

In recent years, literary texts have returned to language classrooms of all levels in higher education across the United States. Until the middle of the twentieth century, the literary text was the central instructional material of the Grammar-Translation-Method (Richards & Rodgers 1986). However, during the second half of the twentieth century the literary text slowly vanished from the language classroom. The curricula of the 1970s and 1980s deemphasized literacy: Many instructors understood the idea of communicative competence solely in terms of oral communication.

This paper will first describe the return of the literary text into the language learning environment. Moreover, the paper will elaborate on the possibilities of literary analysis to contribute towards the learner's development of intercultural skills. Further, the paper will suggest and critically evaluate an assessment procedure for advanced literary reading that considers the literary text's potential to raise intercultural awareness.

Literary texts in language instruction in the USA

The absence of literary text or any serious cultural learning goals in the language classroom of the 1980s and the early 1990s caused a fragmented college curriculum at many universities in the United States: The typical undergraduate major devoted the first phase of her studies to an intensive language training program. Literature and cultural studies classes followed during a second phase of the undergraduate curriculum. These advanced classes were taught in the target language, but often the instructors -- most of them professors of literature -- did not explicitly address the learners' linguistic challenges. Learners in this curriculum experienced difficulties in advancing from the foreign language classroom into the foreign literature classroom. Lower-division language classes did not prepare the students by providing a literary and cultural socialization, and professors in upper-division literature classes did not treat their students as language learners. The challenging transition from lower-division to upper-division classes could not be explained through a critical phase in the learner's language and literacy acquisition process, but rather through the migration from one learning environment to another.

An alternative curriculum that integrates language and cultural components on all levels of instruction provides a reaction to the structural shortcomings of the traditional curriculum. This integrated curriculum was developed and tested in the 1990s. It eliminates the abrupt transition between language and literature learning environments and equips the learner from the earliest stages of the language acquisition process with relevant cultural background knowledge. Introductory courses prepare students with both linguistic and cultural skills for advanced language classes that use literary texts as instructional materials. At the same time, upper-division literature and cultural studies classes explicitly address the learners' linguistic deficits and help

them to refine their linguistic skills in the target language. These reforms have not only opened the doors of the beginning language classroom for literary texts and other cultural artefacts from the target culture, but have also introduced contemporary methods of language teaching to the upper-division classes that were previously purely devoted to literary and cultural content. Among other language departments, the German programs at Stanford University and Georgetown University restructured their undergraduate programs according to the described principles. Several publications assess the traditional curriculum critically and document the curricular initiatives of these departments (Bernhardt & Berman 1999, Byrnes & Kord 2002).

Literary texts and intercultural communication

Literature in the language classroom can fulfill an important learning goal: The interaction between the literary text and the reader can develop the learner's intercultural skills. This potential of the literary text in the second language classroom has remained unnoticed. Interacting with literature regardless whether in the first or second language requires a reader to assume alternative viewpoints. The reader orients herself in an imaginary world, develops empathy with fictional characters, and uses these insights to critically evaluate her own life. The interaction with a literary text that is not in the reader's native language amplifies these critical cognitive and emotional processes. The reader immerses herself in an imaginary world and their fictional characters that are shaped by a less familiar cultural context. Thus, her critical self-evaluation vis-à-vis the second language text includes a reassessment of her own social and cultural contexts and those of the target culture.

The interaction with literary texts in the second language can provide the learner with opportunities to develop intercultural competence. Learners can critically evaluate the

target culture's standards and stereotypes represented in the text vis-à-vis the beliefs commonly held in their native culture. Literary texts also provide the learner with opportunities to discover, analyze and diagnose critical incidents. The analysis of critical incidents is an important component of the development of intercultural competence (Heringer 2004: 213-221). Since literary texts frequently represent human conflict, they are rich sources of critical incidents. Approaching these events through the eyes of a literary critic helps to understand the complexities of interpersonal conflict within the particular norms and rules of the target culture.

Assessing Advanced Second Language Reading as Intercultural Communication

The assessment of literary reading skills both in first and second language contexts has remained a challenge for both teachers and researchers. No standardized instruments exist to measure interactions between reader and literary text. In pedagogical practice, intuitive approaches to assess literary reading still prevail, most of which tend to be strongly biased towards writing: A grade for a written interpretation of a literary text refers to a large degree to the quality of the writing skills.

In the 1980s, The American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) developed assessment guidelines in the form of proficiency scales that have had a profound impact on assessment and curriculum design in the North America and Asia (Hiple 1987). However, the assessment guidelines for reading are not useful for the assessment of advanced critical reading skills of literary texts. According to Elizabeth Bernhardt, the majority of the research that contributed to the design of the ACTFL assessment guidelines for reading ignored the reader and employed a text-centered perspective. In 1986, the

publication year of the guidelines, she notes that most of the “current professional literature about second language reading describes text types and configurations”(Bernhardt 1986: 25). The basic design of the ACTFL assessment guidelines for reading suggests that beginning readers can only handle short and pragmatic text types that are embedded within a rich extra-linguistic context, such as a menu or a timetable. In contrast, advanced readers can handle long aesthetic or academic text types, such as novels or journal articles. The scale postulates that readers face fewer difficulties in processing shorter texts than longer texts. This text-centered approach is questionable and does not represent a sophisticated tool to assess critical reading skills.

In order to design a scale to measure the ability of the second language learner to critically read a literary text in a second language, a more general scheme of intellectual development appears to be more helpful. William Perry has proposed a model of intellectual development (Perry 1970). Based on interviews with undergraduate students, he designed a model according to which university students progress through developmental stages. Perry’s model suggests a total of nine stages. The following summary simplifies Perry’s model and describes three major stages of the model:

- (1) Students see the world as a place of absolutes, such as right or wrong and true or false. They believe that there is a single correct answer to all questions. Knowledge is received truth delivered by teachers and books. Students refuse to think independently, because they believe that authorities should deliver the knowledge in the form of facts. Learning involves taking notes and memorizing for exams.
- (2) Students become aware of the multiplicity of truth. However, they also believe that knowledge is just an opinion, and students and faculty are equally entitled to

believe in the veracity of their own opinions. At this point, many students turn to a seemingly safer position and choose a concentration outside the humanities, or they may rebel against the instructor's criticism of their work, attributing it to the teacher's inability to recognize the value in alternative perspectives. These learners may also develop a very playful attitude vis-à-vis the subject of a discussion and the positions of peers and instructors: Arguing for or against random, interchangeable positions becomes a game, and the rhetoric sophistication becomes the benchmark for the validity of a position.

(3) Students become aware that intellectual positions are based on values, experiences and knowledge. They understand that truth has many dimensions, but they can argue their perspective and consider the relative merit of alternative arguments by evaluating the quality of the evidence. Knowledge is constructed through experience and reflection, and students develop a commitment to their individual understanding.

In the following the paper suggests a scale for the assessment of a second language learner's critical response to a literary text that appropriates Perry's model of intellectual development. This scale emphasizes the text's potential to raise the reader's intercultural awareness:

(1) Students understand the text entirely framed by their native cultural context. An interpretation only presents one possibility to understand the text, and students understand their interpretations as the only right answer. Students also argue based on very common stereotypes in an uncritical way. Obvious misreadings occur due to linguistic difficulties, inaccurate cultural background knowledge, and the lack of intercultural awareness.

(2) The students' understanding provides a more thoughtful analysis of the text. Multiple viewpoints are

considered, and these viewpoints demonstrate the students' ability to frame an event with different cultural contexts. The students' interpretations are aware of common stereotypes and treat these critically. However, students neither compare nor contrast the multiple perspectives, nor do they make a commitment to one understanding. Fewer obvious misreadings occur, and these are rarely due to linguistic difficulties or to the lack of intercultural awareness, but rather to inaccurate cultural background knowledge.

(3) The students' understanding provides a very thoughtful analysis of the text. Multiple viewpoints are considered, and these viewpoints demonstrate the students' ability to frame an event with different cultural contexts. The students' interpretation is independent from common stereotypes and largely based on original ideas. Students are also able to contrast these perspectives and show commitment to their individual interpretation. Very few or no obvious misreadings occur.

Potential and Limitation of the Assessment Scale

The assessment of reading is a difficult endeavor. Comprehension is an internal process and can only be observed indirectly. The reader always has to perform a task in order to demonstrate her understanding, and therefore the result of any reading test will not only show the subject's reading skills, but also her ability to formulate some kind of a response to the input. For example, if a reading comprehension test measures comprehension through the subject's ability to summarize the text, the reading test not only assesses the subject's ability to comprehend written input, but also her ability to formulate a summary of the input (Alderson 2000). The assessment of advanced critical reading skills is even more problematic. The reader has to formulate a

critical response to the text. The quality of this critical response regardless whether presented in oral or written form depends on many factors, and only one of these factors is the ability to read and comprehend critically.

Any reading test has to struggle with the epistemological problem that reading per se is an unobservable process. A goal must be to minimize this shortcoming. For example, in experimental settings subjects should use their native language to respond to the second language text. The response in the first language guarantees that variations regarding active second language skills do not influence the quality of the response. Moreover, subjects should share similar educational and demographic backgrounds, so that subjects have a similar ability to respond in their native language. Ideally, researchers would measure all subjects' first language writing skills, and only subjects within a certain parameter would enter the experiment.

However, the true value of an assessment scale that measures critical reading and intercultural awareness is not the experimental setting, but rather pedagogical practice. As mentioned before, most foreign literature instructors use an individual and intuitive approach to grading, and this leads to frustrations. Students do not understand the rationale behind a grade, and instructors are hesitant to take advantage of the full spectrum of the grading scale. An assessment scale can offer guidance to teachers and students, but it will not be a solution to all problems. The beliefs about what constitutes a valid interpretation of a literary text vary, and pedagogical missions as foreign language and literature teachers are different. This diversity should not be undermined by an assessment instrument.

The formulation of an assessment scale also provides the profession with a context to discuss and define overarching curricular objectives of the undergraduate program. The members of the profession should not regard an

assessment tool as a bureaucratic prescription, but as a starting point for a reflection on the kind of linguistic, intellectual and intercultural developments that we want to foster when we confront language learners with literary texts. Teaching on all levels of the curriculum will benefit from a redefinition of objectives, and communicating these standards to learners will help them to prosper immediately in advanced second language classrooms, where literary texts provide the content.

Bibliography

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1986. ACTFL Proficiency Guidelines. Hastings-on-Hudson: ACTFL.
- Bernhardt, E. B. 1986. Proficient Texts or Proficient Readers? *ADFL Bulletin* 18(1), 25-28.
- Bernhardt, E. B. & R. Berman 1999. From German 1 to German Studies 001: A Chronicle of Curricular Reform. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 32(1), 22-31.
- Byrnes, H. & S. Kord 2002. Developing Literacy and Literacy Competence: Challenges for Foreign Language Departments. In: Tucker, H. & V. M. Scott (ed.) *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston: Heinle & Heinle.
- Heringer, H. J. 2004. *Interkulturelle Kommunikation - Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Hiple, D.V. 1987. A Progress Report on the ACTFL Proficiency Guidelines, 1982-1986. In: Byrnes, H. & M. Canale (ed.) *Defining and Developing Proficiency. Guidelines*,

Implementations and Concepts. Lincolnwood: National Textbook Company.

Perry, W. G. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Richards, J. & T. Rodgers 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Écriture académique et rhétorique culturelle :
comparaisons entre un mini-corpus français et finlandais**
Sabine Kraenker & Ulla Tuomarla

Nous avons examiné une dizaine d'introductions de mémoire de master écrites par 1) des étudiants de philologie française finlandais et 2) par des étudiants francophones natifs. Notre objectif était de voir si ces productions d'étudiants correspondaient à la caractérisation de l'écrit académique (et tout particulièrement celle de la partie introductive) telle qu'on la trouve chez Swales 1990, entre autres. Nous avons par conséquent prêté attention, par exemple, à la présence du métadiscours, des connecteurs argumentatifs et à la réalisation de la fonction auctorielle. Notre analyse montre que finalement, dans ce domaine, un texte qui vise à représenter une catégorie d'écrit conventionnel et spécifique souffre moins d'erreurs et maladresses langagières qui peuvent se rencontrer dans les productions des finnophones natifs que d'un manque de distance analytique qui s'est révélé être la principale faiblesse des productions des Français natifs de notre corpus. Ce que nous avons appelé la distance analytique est un effet textuel qui se produit dans un texte académique via l'emploi des marqueurs linguistiques et discursifs propres au discours académique tels que le métadiscours par exemple.

In general, students experience writing a thesis or a dissertation as a particularly trigger task. The academic genres and sub-genres are numerous, the writing manuals contradictory not to mention the added difficulty in writing in a foreign language.

We analyse a small data consisting of a dozen of master's thesis introductions written in French by our Finnish students in Helsinki compared with similar data collected in Paris and thus written by native French students. We pay particular attention to the conceptualization of the writing/reading process and the way it is reflected in the text itself as well as to the representation, in the text, of the research process via metadiscourse. We also study the structure of the text and the way the authorship is being verbalised in the writing. The main goal of this analysis is to help the university teachers to verbalise what is expected from the students (i.e. what needs to be in an academic introduction) and to compare the empiric data produced in two different cultures although in the humanities and in the same language. This type of metacognition is a prerequisite for establishing an

evaluation scale in the future. On the whole, this research will increase information on contrastive aspects of academic text genres written in Finnish and French. The analysis of the data results in the conclusion that deficiencies in mastering the foreign language harm less the introduction than lack of critical distance. This distance is at best verbalised in the academic writing by the use of metadiscourse that is one of the main linguistic features of academic discourse. Somewhat surprisingly we found that introductions written by native French speakers of our data often lacked this distance and appeared in this respect less well written than the ones produced by our Finnish students.

Présentation

Thèses et mémoires sont considérés par les étudiants comme un genre textuel ardu. Ce qui complique en outre leur travail, ce sont les fluctuations des normes nationales, internationales, disciplinaires et institutionnelles, des règles plus ou moins bien établies et parfois non écrites, transmises de bouche à oreille ou dispersées dans des documents de types divers. Les étudiants qui commencent leurs études sont face à des genres inconnus. La tâche des étudiants de langues étrangères est encore plus grande, car à ces premières difficultés s'ajoutent des difficultés langagières et socio-culturelles.

Objectifs

Nous nous proposons d'examiner, dans cette étude, sept introductions de mémoires de masters d'étudiants du Département des Langues Romanes de l'Université de Helsinki (Finlande), et les introductions de mémoires équivalents d'étudiants de l'UFR des Lettres et des Sciences de l'Homme et des Sociétés de l'Université Paris-XIII. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la conceptualisation du parcours de l'écriture perceptible dans

les travaux des étudiants (francophones natifs et non natifs) ainsi qu'à la représentation du processus de recherche lui-même que cette conceptualisation induit. Nous examinerons, pour cela, la présence du métadiscours explicitant, par exemple, la structuration du texte et les enchaînements argumentatifs ainsi que le référencement au discours d'autrui et enfin les manifestations de la présence de l'auteur du texte et la construction de la fonction auctorielle. On admet généralement que le métadiscours, tout comme les références aux autres textes et auteurs sont des traits caractéristiques des textes académiques (voir par exemple Dahl 2003 et Fløttum 2003a). L'abondance du métadiscours et des citations ou indications bibliographiques distinguent par conséquent les écrits académiques des autres types d'écrit informatif. On peut donc avancer que, pour qu'un mémoire soit réussi, l'étudiant en question doit montrer qu'il maîtrise ces éléments de l'écriture académique. En premier lieu, il sera ainsi intéressant de voir si les textes produits par ces étudiants manifestent ces marqueurs typiques du genre, et s'il y a une différence à cet égard entre les textes produits par les Finlandais et les Français. En second lieu, notre réflexion pourrait permettre d'explicitier des exigences imposées par le style rhétorique français (en supposant qu'un sous-genre académique n'est pas forcément identique en français et en finnois) et de comparer les stratégies, les lacunes et les réussites des étudiants francophones natifs et non natifs. L'objectif de ces analyses sera double : d'une part, elles pourront servir à des applications didactiques et à la mise en place d'une grille d'évaluation des compétences académiques des étudiants et, d'autre part, elle pourra nous aider à la compréhension d'un genre en général, celui de l'écrit académique, et tout particulièrement d'un mémoire de master dans un contexte bilingue où il s'agit d'écrire son mémoire en utilisant une langue étrangère.

Corpus

L'idée pour cette analyse est née pendant un cours intitulé « écriture académique » dont nous sommes responsables depuis quelques années. Ce cours est donné aux étudiants de 4^{ème} année qui commencent à écrire leur mémoire de maîtrise. Pour les besoins de notre étude, nous avons constitué un petit corpus bipartite que nous avons examiné plus en détail et qui sert ainsi de point de comparaison à nos intuitions et expériences sur les productions des étudiants. Ce corpus consiste, d'une part, en productions authentiques d'étudiants français et francophones de l'UFR des Lettres et des Sciences de l'Homme et des Sociétés de l'Université Paris XIII. Il s'agit d'introductions de mémoires de maîtrise et de masters 1 (6) (+ 1 master 2) dirigés par quatre enseignants différents et portant sur des sujets littéraires.

D'autre part, nous avons recueilli des productions d'étudiants finlandais francophones non natifs du département de Philologie française de l'Université de Helsinki. Il s'agit d'introductions de mémoires de master dirigés par quatre enseignants différents et portant sur des sujets de littérature (3), de traductologie (1) et de linguistique (4), ces domaines faisant partie intégrante de la philologie française.

Tous les mémoires étudiés font, dans leur version finale, entre 60 et 100 pages.

Nous sommes évidemment conscientes du fait que ce corpus ne satisfait aucunement le critère de représentativité ; il est trop restreint en quantité et de plus les disciplines représentées par le groupe finlandais et français sont légèrement différentes, ce qui complique naturellement la comparaison. Nous avons néanmoins jugé qu'il pouvait servir à nos réflexions qui s'enracinent également sur nos années d'expérience dans l'enseignement universitaire.

Variation de normes

Toutes nos observations se fondent sur l'idée d'une norme, c'est-à-dire d'une représentation sociale de ce qu'est censé être la correction dans le domaine de l'écriture académique, et tendent à l'explicitier davantage. Cette norme serait idéalement partagée par toute une communauté de chercheurs représentée d'abord par la discipline, ensuite par une certaine université et enfin par un certain département. Considérant cette hiérarchie, on comprend que l'idée de la norme (si elle peut être au singulier...) qui joue dans les productions étudiées est ainsi à la fois liée à la langue de rédaction, à la conceptualisation du genre en question, à la culture d'origine liée à la langue maternelle et à la discipline. Vu le nombre et la diversité des facteurs mentionnés, l'homogénéité des normes – ne serait-ce qu'à l'intérieur d'une seule et même discipline – s'avère être un idéal lointain de la réalité existante. Par exemple, Thompson (1998) qui a étudié les thèses doctorales et leur structure, a montré qu'il existe des différences frappantes entre les thèses des étudiants issus de deux départements voisins au sein d'un même établissement d'agriculture.

Ce qui rend le travail d'écriture des étudiants finlandais encore plus exigeant, c'est que non seulement ils doivent écrire dans une langue qu'ils ne maîtrisent souvent pas tout à fait, mais aussi le fait que la culture rhétorique de leur langue maternelle influence inévitablement leur manière d'écrire même quand ils écrivent dans une autre langue. Il est fort courant, par exemple, qu'un étudiant ait déjà écrit des textes académiques dans une autre discipline et en finnois, étant donné que le système universitaire exige que chaque étudiant étudie au moins deux matières. Or, le finnois et le français sont du point de vue rhétorique assez différents. Comme les études contrastives français-finnois sont, pour le

moment du moins¹, inexistantes dans le domaine particulier du discours académique, nous sommes obligées de prendre en compte une troisième langue comme repère, l'anglais. La culture rhétorique anglo-américaine qui se veut universelle, et dont la culture française est plus proche que la culture finnoise, tend clairement à un niveau d'explicitation plus élevé et s'oriente ainsi vers le lecteur, tandis que le finnois est considéré comme une langue appartenant à des cultures favorisant l'implicite et s'orientant vers l'auteur du texte (Mauranen 1993). En tant que professeurs, nous éprouvons vivement le besoin de verbaliser quelques-unes de ces différences afin de permettre à nos étudiants d'écrire un texte en français qui soit réussi de tous points de vue. Voilà pourquoi, au départ, nous avons eu l'idée de comparer les écrits authentiques d'étudiants francophones natifs et non natifs.

Exposé des résultats

Dans les introductions, nous observerons des données qui nous permettent de faire surgir des configurations discursives et des différences culturelles.

La longueur des introductions

La première approche concrète des introductions : leur longueur. Elle est très variable dans les introductions françaises. Elle peut varier d'une demi-page à 5 pages. Les introductions finlandaises sont en règle générale plus longues, pour la même longueur finale du travail : entre 2 et 8 pages. Ces introductions ont parfois des sous-titres, complètement absents des introductions françaises : 2 sur 8

¹ Mentionnons pourtant, à ce propos, qu'au moins trois thèses se préparent en ce moment sous la direction de Eija Suomela-Salmi, à l'Université de Turku.

(*objet de recherche, plan de travail* dans Fi- 6/EH² par exemple). Il est difficile de dire pourquoi une partie de nos étudiants ont tendance à diviser ainsi leur texte. En tout cas, ce n'est pas une pratique conseillée par notre département. Il se peut qu'il s'agisse de l'influence des autres matières qu'étudient nos étudiants. Plus le texte est long, plus les étudiants sentent probablement le besoin d'utiliser des sous-titres.

Comparaison avec le modèle d'introduction avancé par Swales

Swales (1981, 1990) a utilisé la métaphore des pas (*step* en anglais) ou des mouvements pour décrire la manière dont on avance dans la structuration/construction de l'introduction. Ce modèle, rédigé à partir d'une large quantité d'articles de recherche en sciences naturelles, souligne combien l'introduction répond à des normes bien établies. Comme les mémoires appartiennent à la catégorie plus vaste des écrits scientifiques (débutants, certes), nous avons jugé plausible de comparer les introductions de ces étudiants avec le modèle proposé de Swales. Le modèle de Swales comprend (1981 ; 22) les trois étapes majeures suivantes :

1) Establishing a territory

- *claiming centrality and/or*
- *making topic generalization(s) and/or*
- *reviewing items of previous research*

2) Establishing a niche

- *counter-claiming or indicating a gap or question-raising or*
- continuing a tradition*

² Le codage se lit comme suit : 'Fi' pour université finlandaise/'Fr' pour université française, numéro de copie dans notre corpus et les initiales du directeur du travail.

3) *Occupying the niche*

- *outlining purposes or*
- *announcing present research*
- *announcing principal findings*
- *indicating research article structure*

D'un point de vue informatif, l'introduction se caractérise par une double tension entre la continuité dans laquelle on s'insère (tradition de recherche dans le domaine en question et dont il faut montrer la connaissance) et l'originalité que l'on veut témoigner dans son travail de recherche.

La pertinence du modèle de Swales peut être évaluée, parmi d'autres facteurs, à travers la présence ou l'absence du métalangage utilisé par l'étudiant pour structurer son texte. Le fait qu'il mentionne (ou non) d'autres recherches/auteurs dans son introduction est aussi un facteur lié à la deuxième étape de Swales. Comme le terme de métadiscours est vaste et difficile à définir (« discourse about discourse, communication about communication » (Fløttum 2003 :121 cite Vande Kopple), nous avons choisi de considérer en premier lieu **les énoncés clairement métalangagiers** de type « Dans ce mémoire, nous dédions à toutes ces écritures (Fr-2/VB) ... » où l'on trouve souvent verbalisé un terme clé renvoyant au texte lui-même, tel que *étude*, *analyse*, *mémoire*, *travail* et où une instance auctorielle est représentée par un pronom sujet (*nous/je*) ou bien par un adjectif possessif ou bien encore par un article démonstratif (*notre/cette étude*). En second lieu, nous avons prêté attention à l'emploi des **connecteurs** qui sont impérativement utilisés dans un texte argumentatif en français, mais pour lesquels les Finlandais ont une sensibilité considérablement inférieure à celle des Français d'après nos expériences dans l'enseignement du FLE (la culture rhétorique finnoise a tendance à laisser implicites les transitions et les articulations argumentatives d'après Mauranen, entre autres).

Métadiscours

On constate que les introductions françaises comprennent considérablement moins d'énoncés métalangagiers où l'auteur nommerait explicitement son but, sa méthode ou la théorie qu'il applique dans son travail. On y trouve souvent simplement la mention (en apposition) de 'notre sujet d'étude' ou 'sujet de notre travail' :

(1) Cette remise en question de l'identité québécoise a sans doute favorisé le développement d'une écriture plus spécifique comme celle de la littérature féminine par exemple, et bien sûr, l'arrivée des « écritures migrantes », **sujet de notre travail**. (Fr-2/VB)

Les étudiants finlandais utilisent couramment des formules telles que :

- (2) L'objectif de ce mémoire de maîtrise est... (Fi – 9/MH)
- (3) Je m'intéresse donc plus particulièrement aux allusions bibliques... (Fi – 9 /MH)
- (4) Dans cette étude nous décrirons... (Fi – 1/AC)
- (5) L'objectif de ce travail sera d'étudier la féminisation des noms de métier... (Fi-3/EH)

Non seulement on y rencontre des termes comme 'notre étude' ou 'ce mémoire de maîtrise' qui désignent le travail en cours, mais aussi la référence explicite à l'instance auctorielle 'je', dans l'exemple (3) et 'nous' dans l'exemple (4).

Les étudiants français n'annoncent pas (à une exception de près) le plan de leur travail inclu à l'étape 3 du modèle de Swales dans leur introduction, tandis que les étudiants finlandais le font assez systématiquement. Même la formulation de la question de recherche demeure le plus souvent implicite et vague dans les textes des francophones

natifs. Une différence encore plus frappante est le fait que pas un seul des étudiants français ne situe son travail dans un contexte théorique explicitement nommé. En revanche, dans les introductions finlandaises, on trouve des termes clés métalangagiers du type *théorie*, *hypothèse* (ou *confirmer*, *réfuter*) reflétant une distance analytique vers le sujet étudié, souvent manquante dans les introductions françaises.

(6) Aussi recourrons-nous à la **théorie de Renate Bartsch** sur les normes d'expression écrite pour illustrer la réticence des traducteurs d'en faire ainsi et à la **théorie du skopos** qui pourrait aider à justifier les déviations – selon notre **hypothèse** nécessaires – des normes de la langue cible. (Fi-1/AC)

(7) De cette manière mon approche est, dès le début, subjective à l'esprit de **l'analyse du discours** influencé par **Michel Foucault** (1976 ;1977). (Fi-6/EH)

(8) Je présente les concepts généraux du cadre **théorique** (dans le chapitre 2) en me fondant sur *L'énonciation* (1999) de Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation en linguistique française* (1994, 1999) et *Analyser les textes de communication* (1998) de Dominique Maingueneau. (Fi-8/JH)

Ainsi, contrairement à nos attentes – et surtout à celles qui se basaient sur la lecture des travaux théoriques dans le domaine de la rhétorique contrastive – les étudiants finlandais font preuve d'une verbalisation nettement plus explicite de la problématique choisie pour leur travail que leurs pairs français. Le fait d'utiliser une langue étrangère n'est peut-être pas seulement un handicap, mais permet en fait à ces étudiants allophones de mieux se positionner comme auteurs dans leur texte, au sens qu'un genre académique nécessite une prise de distance. À partir de ces premières observations quelque peu surprenantes, nous constatons qu'il y a lieu de distinguer ce type de

métadiscours qui sert à traduire la position auctoriale face au texte, des procédés de connexité textuelle (tel l'enchaînement argumentatif), lesquels se réalisent avant tout par l'emploi des connecteurs.

Connecteurs

Par le terme de connecteur, nous entendons les éléments démarcatifs qui explicitent des rapports de divers type (relation spatiale, temporelle, énumération, reformulation, argumentation) entre deux segments textuels (Jeandillou 1997 ; 84-85). En ce qui concerne les connecteurs, on observe que les Français utilisent couramment des connecteurs pour relier différentes entités de leur écrit. Mais si l'on tient compte de la nature du connecteur, il nous semble en effet que l'emploi des connecteurs **argumentatifs** n'est pas aussi récurrent qu'on s'attendrait à le voir dans un écrit de ce genre. D'une manière générale, les introductions françaises de notre corpus ont pour trait distinctif la tendance à entrer dans du descriptif et de l'informatif tout en perdant l'idée et l'esprit de démonstration. Il y a lieu de rappeler à ce propos, que les introductions françaises portent sur des sujets littéraires. La discipline, en l'occurrence les études sur la littérature, est très probablement une discipline plus « artistique » que les sciences naturelles sur la base desquelles a été formé le modèle de Swales. Le style d'écriture ressemble déjà moins à une démonstration rigoureuse – d'où le manque de connecteurs argumentatifs. Ces introductions se concentrent en premier lieu sur la présentation des auteurs, de leur travail, ou s'insèrent dans la problématique d'un courant littéraire. Par exemple, dans Fr-6/AC, le sujet « L'influence de Jean-Jacques Rousseau sur le mouvement romantique en France » est inséré dans l'évolution historique des mouvements littéraires et le passage de l'esprit des Lumières à celui du romantisme. L'étudiant en question décrit amplement

l'évolution des idées sans jamais aboutir aux siennes propres...

Les Finlandais, par contre, utilisent souvent un connecteur français de manière atypique ou même erronée. Leur trouble est double : ils ne connaissent pas forcément tout à fait le fonctionnement de tel ou tel connecteur particulier (encore moins les connecteurs qui ne s'utilisent pas à l'oral familier, réservés à l'emploi écrit comme 'Or'), mais aussi l'emploi même d'éléments démarcatifs explicites est plus rare dans leur culture rhétorique d'origine. Par exemple, on trouve dans un texte un *Donc* qui débute tout un paragraphe (Fi-9/MH, p. 5) ainsi que des *Car* à l'entrée d'une phrase. Pour l'emploi des connecteurs, nous concluons que leur absence ou mauvais emploi est indicatif des difficultés langagières d'un locuteur non natif. Pour les utilisateurs français natifs, le manque de connecteurs, de type argumentatif en particulier, traduit probablement plutôt leur inexpertise comme producteurs d'un texte académique (un manque de distance analytique) ainsi que leur compréhension du style conforme aux normes de leur discipline, les études littéraires. Par conséquent, il serait intéressant de voir si les textes produits par des chercheurs professionnels dans le domaine des études littéraires en contiennent autant que dans d'autres disciplines. Autrement dit, nous nous attendrions à y voir des différences considérables inter-disciplinaires. Chez les étudiants français natifs, l'absence de connecteurs argumentatifs ajoutée à l'absence de termes et énoncés métadiscursifs en général produisent un effet général d'improvisation dans un genre textuel qui profiterait volontiers d'une structuration plus rigide et plus visible. Malgré les difficultés langagières et stylistiques, les étudiants finlandais ont donc généralement mieux réussi à faire preuve d'une attitude scientifique dans leurs introductions. Cette attitude critique ou scientifique qui se concrétise dans les productions écrites par un métadiscours récompense les erreurs et faiblesses langagières qui existent dans leurs textes.

Cette dimension métacognitive est un aspect probablement plus important pour un texte académique que sa dimension argumentative.

Citations

Étant donné que le système de référencement au discours d'autrui constitue un des traits distinctifs du genre académique, nous nous sommes intéressées à leur manifestation dans nos matériaux. Nous avons prêté attention à leur fréquence, aux conventions d'indications des sources, à leur placement, à la variation lexicale des verbes pour introduire la citation et aux liens entre la citation et le cotexte (cf. Tuomarla 2000). Pourtant, ayant délimité nos analyses aux introductions uniquement, force est de constater que la citation n'a pas vraiment sa place dans les introductions et nous nous garderons de formuler des généralisations à partir de nos modestes données. En dehors des épigraphes (dont on trouve quelques occurrences dans nos matériaux), il est effectivement assez rare de trouver des citations dans les introductions. Pour cet aspect, les productions des étudiants sont donc tout à fait conformes aux textes scientifiques produits par des professionnels ! Pour les quelques rares citations qu'on trouve dans nos matériaux, on constate que les étudiants français ont sans exception placé les références bibliographiques dans une note en bas de page, tandis que les étudiants finlandais utilisent en règle générale des parenthèses situées dans le corps textuel lui-même.

Interrogation

En parcourant ces matériaux, nous sommes tombées sur un détail qui nous a frappées : les étudiants français et finlandais utilisent amplement la forme interrogative dans les introductions. Il s'agit d'une manière d'éviter une formule métalangagière. Étant donné que les interrogations directes

nous semblent beaucoup plus rares dans les articles publiés, on peut considérer que les auteurs plus expérimentés évitent justement les interrogations directes en préférant une formule métalangagière ou une interrogation indirecte.

(9) Faut-il avoir quelque chose de particulier pour être en droit de raconter sa vie ou pour que quelqu'un cherche à la connaître ? J'ignore la réponse. (...) Comment pouvait-on vivre sans l'écriture et la lecture dans une société de l'écrit ? La vision du monde extérieur changeait-elle radicalement lorsque chaque lettre ressemblait à un message codé ou à un assemblage de hiéroglyphes ? (Fr-3/PH)

(10) Par une telle définition, je cherche à répondre aux trois questions différentes : 1) (...) ? 2) (...) ? 3) (...) ? (Fi-6/EH)

(11) Mais cette progression d'égalité se voit-elle également dans la langue ? (Fi-3/EH)

(12) Y a-t-il une forme idéale qui permettrait de mieux rendre compte de l'intériorité humaine ? Quelle vision du couple, dans une période aussi trouble que peut l'être l'entre-deux-guerres, ces écrivains nous offrent-ils ? (Fin de l'introduction) (Fr-5/FS)

L'exemple (12) est d'autant plus surprenant que l'introduction se termine sur ces interrogations en série, ce qui nous semblerait être une faiblesse du point de vue de la fonction auctorielle. Le genre académique, quoique objectif et économique dans ses emplois de formes explicites de présence auctoriale, permet difficilement que le lecteur soit laissé ainsi dans l'insécurité. En s'appuyant sur le modèle de Swales qui verbalise les attentes sur une introduction, on dira qu'après avoir formulé les questions de recherche, l'auteur doit promettre d'y répondre, au moins en partie. Ne serait-ce pas une règle latente que de dire qu'une macro-séquence

textuelle ne se clôt pas par une interrogation ? Cela nous semblerait plausible.

La fonction auctorielle : degrés de présence auctorielle et sa réalisation à la surface textuelle

Nous avons déjà montré que l'emploi du métadiscours sert à portraiturer l'auteur du texte comme instance critique face à certaines données, à une théorie choisie, etc. En plus de cette image un peu abstraite qui se dégage du métadiscours, l'auteur se sert des pronoms personnels pour faire une apparition concrète dans son texte. On admet généralement, et les étudiants confirment cela, que la maîtrise de la fonction auctorielle est une des choses les plus difficiles à apprendre. Sans doute parce que les textes académiques sont censés être avant tout objectifs par nature. Dans les introductions françaises, la première personne du pluriel domine. On y rencontre une occurrence seulement de la première personne du singulier. Il s'agit ici d'un « nous » de modestie, de débutant dans le domaine de la recherche. La seule occurrence de la première personne s'explique par le côté personnel de la recherche (Fr-3/PL).

Dans les introductions finlandaises, on a 3 introductions à la première personne du pluriel et 5 à la première personne du singulier. Ce résultat ne surprend pas : il correspond à l'attitude moins formaliste de la culture finlandaise et à la difficulté d'utiliser un *nous* singulier, inexistant en finnois. Nous n'avons d'ailleurs trouvé aucune occurrence dans les introductions françaises où le « nous » serait singulier/féminin. Hasard, évitement ou bien méconnaissance de l'accord avec le genre ? Nous ne sommes pas en position de pouvoir trancher, mais ce détail mériterait d'être analysé ultérieurement.

Conclusion

Vu le nombre restreint des introductions dépouillées, nous ne sommes aucunement dans la position d'avancer des généralisations. Par contre, la quantité limitée de nos données nous a permis d'analyser plusieurs aspects de ces textes à la fois. Nous regrettons quelque peu de ne pas avoir rassemblé au départ un corpus qui soit plus homogène du point de vue du contenu, car le caractère descriptif et quelque peu impressioniste des introductions françaises pourrait éventuellement s'expliquer par la discipline qu'elle représentent. D'une manière générale nous avons abouti à un résultat qui nous a surprises nous-mêmes : les introductions écrites par des Finlandais paraissent plus convaincantes que celles écrites par les étudiants francophones natifs et cela parce qu'elles font preuve d'une attitude plus professionnelle en établissant une distance entre instance auctorielle et les données examinées. Les étudiants finlandais utilisent donc en règle générale plus de métadiscours, ce qui non seulement aide le lecteur à s'orienter mais donne aussi une image plus convaincante de l'auteur du texte comme chercheur débutant qui maîtrise convenablement cet aspect non négligeable de la rhétorique académique. L'étude du système du référencement à autrui ne nous a pas semblé être une dimension pertinente, car les introductions en général (textes « experts » compris) contiennent relativement peu de discours rapporté ou d'indications bibliographiques. Dans l'avenir, il ne serait pas sans intérêt de parcourir un corpus plus vaste d'introductions écrites par des étudiants français pour mieux distinguer entre exigences liées à la culture française (que nous avons cru être une structure argumentative assez rigide) et exigences liées à une culture d'écrit professionnel comme un article de recherche. Autrement dit, les différences contrastives qui sont liées à la langue maternelle ou à la culture d'origine paraissent minimales à partir de ces données analysées.

Enfin, il s'agit moins de maîtriser une langue que de maîtriser un genre d'écrit spécifique.

Bibliographie

- Dahl, T. 2003. Metadiscourse in research articles. In Fløttum & Rastier (ed) *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus Press, 120-138.
- Fløttum, K. 2003a. Bibliographical references and polyphony in research articles. In Fløttum & Rastier (ed) *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus Press, 97-119.
- Fløttum, K. 2003b. Y a-t-il des identités culturelles dans le discours scientifique ? *Estudios de lengua y literatura francescas num. 14, Formes et stratégies du discours rapporté. Approche linguistique et littéraire des genres de discours*. Universidad de Cádiz, 83-84.
- Jeandillou, J-F. 1997. *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Mauranen, A. 1993. Contrastive ESP rhetoric : metatext in Finnish-English economics texts. *English for special purposes* 18 (1), 3-22.
- Pratiques*, Les écrits universitaires, n°121-122, juin 2004.
- Rosier, L. 2002. Je n'ai jamais appris à citer. A propos de la gestion de la "polyphonie" dans certaines écritures scientifiques. *Enjeux* 54, 11-27.
- Swales, John M. 1981. *Aspects of Article Introductions*. (Aston ESP report no.1, Language studies unit). The University of Aston, Birmingham.
- Swales, John M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge : CUP.

Thompson, P. 1998. *Examining PhD theses in a corpus*. Pp. 177-182. TALC Conference, Keble College Oxford.

Tuomarla, U. 2000. *La citation mode d'emploi. Sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct*. Helsinki : Academia Scientarium Fennica, Humaniora 308.

Exploring participants' strategies for learning English in a cross-cultural learning environment - a story of East Asian students in one UK University

Wenli Wu, Michael Hammond & Ann Barnes

This paper discusses the experiences of East Asian students who were taking a full time Master's course at University of Warwick, UK. A mixed methods case study approach was taken with data gathered through three rounds of questionnaire surveys with a cohort of East Asian students (n=40) who attended a pre-session English course in summer 2004. A further three rounds of interviews were carried out with a broadly representative sample (n=8) within this cohort. The experiences of these students are examined under three interconnected themes: language; sociocultural environment; and academic culture. This paper reports on how participants developed their language skills, in both everyday use and academic contexts. Several strategies were identified and a key factor in developing language skills was feedback in both formal and informal contexts. The implications of the findings for teaching are discussed.

Introduction

In recent years, the internationalisation of higher education in English-speaking countries has meant that countries, including Australia and the UK, have increased numbers of South-East Asian students in higher education (Bodycott & Walker 2000). Asian students have more opportunities than before to study in overseas countries. The reasons are complex, but for most students, one of the reasons is "the desire to gain fluency in the English language" (Wu 2006: 1). Under the impact of new opportunity, will students change their learning strategies?

The value of strategy instruction is to help learners broaden their view and take advantage of a wide range of learning strategies from which they can choose in different

situations. Past research has explored participants' learning strategies (eg. Schneider & Fujishima 1995; Chamot et al 1996; Graham 1997) in and outside the classroom. Bedell & Oxford (1996:58) claim that culture or ethnicity directly influences language learners' choice of learning strategy as they often, though not always, "behave in certain culturally approved and socially encouraged ways as they learn" (Bedell & Oxford, 1996:58). However, only some research has focused on how learning strategies change when learners move to a culturally different environment (eg. Carson & Longhini 2002; Gao 2002). For example, Gao (2002) carried out one such study and looked at 14 Chinese students' strategies for learning English vocabulary as they stayed in the UK for more than 9 months. He found that when learners moved from an EFL to an ESL learning environment, strategies changed. The author indicated that learners sought out opportunities to increase English language input and choose fewer systematically deliberate strategies. That is to say they relied more on incidental learning than organized learning. The reasons for such changes are complex but Gao (2002) suggested there were *learners' factors*, such as "motivation, learning belief, proficiency and learning experience" and *environmental factors*, such as "language input, language production opportunities, needs, priorities" (Gao 2002:69). However, Gao (2002) did not explore in detail the interaction of learners and environment. The purpose of this paper is to explore students' learning strategies development after they moved from EFL to ESL environment.

The study

This study was conducted at a UK university, the University of Warwick, which had an enrolment of 15,833 full-time students in the year 2004-5, of whom 3,213 were from overseas. Students who had English as a foreign

language were invited to attend a five or a ten-week pre-session course at the University, for some with lower scores in English proficiency tests attendance was a condition of acceptance. Others with generally weak English language skills volunteered to attend the course to gain greater confidence in English and an orientation to academic study in the UK. In the summer of 2004, 45 students (23 male; 22 female) attended the ten-week course; the majority of them (n=40) were from Asian countries. These students subsequently embarked upon postgraduate courses from October 2004 for at least one year. The study sought to investigate the experiences of these East Asian students and this paper reports on part of that study by showing how participants developed their English language skills, in both everyday use and academic contexts. This was an in depth case study using mixed methods: survey; interviews and observation.

A questionnaire survey was carried out with all 40 Asian students at three points during the year: November, March and June. The questionnaire contained 18 main questions with 12 sub questions giving a total of 26. The form of the questions was mixed: both open ended and closed questions were involved. The closed questions were of different types, such as yes/no questions, category questions, list questions, ranking, scale, quantity questions, and so on.

Three rounds of interviews were carried out with the sub group of eight students. The interviews were semi structured; each lasted between 45 to 70 minutes. They were conducted at the end of each term (November, April and July) in students' halls or researchers' offices where privacy could be secured. The major themes of interviews were related to language skills, academic issues and socio-cultural adaptation.

One of the authors (Wenli Wu) carried out participant observation during the pre-session programme, facilitated by her appointment as a student mentor. She led student

activities in the evenings (such as film shows, trips to football games, BBQ/Karaoke and so on) and accompanied students to places of interest such as Warwick Castle and Oxford to ‘experience English life and local culture’(from James, first round interview). During the year Wenli Wu would meet many of these students, their friends and classmates on the same campus, and gained knowledge of their progress and frustrations. Wenli Wu stayed in contact when the students had returned to their home countries. Comments were recorded in a research diary. Ethical issues, particularly concerning consent for participation in the study, were addressed throughout the study.

Data was collected, aggregated and then compared and contrasted. Questionnaire data was entered into SPSS software and simple descriptive reporting carried out. Interview data was transcribed and coded around topics and subtopics (Miles and Huberman 1994). These topics had been identified in advance through literature review and questionnaire survey but were adapted, and new codes were identified, as the research progressed. The research diary was consulted for supplementary data, for example to track experiences of individuals over time. The findings below relate in particular to language learning strategies.

Survey Findings

The questionnaire survey gave a general picture of satisfaction with students’ experiences of study in UK, and awareness of their development in language skills. However, there were some areas of difficulty. Key findings were:

- Students were most satisfied with their improvement in English listening skills and less satisfied with their English speaking skills.
- Few students were confident with their ability to write in English.

- The majority of the students were happy with their life in the UK.
- Students thought lack of vocabulary and lack of feedback were two of the biggest problems when writing in English.
- Students felt feedback from tutors and to have models of writing were two of the most helpful ways to improve their writing.
- Students thought ICT was helpful to improve their academic skills.
- Students liked to watch English movies and read English newspapers very much.
- Most students suggested that the university should provide support tutors who could understand their special requirements.

Individual Experiences

Within this general picture, interview and research diary data enabled a closer examination on the experiences of a small number of students. Biographical details are provided in *Table 1* while strategies to learn English at Warwick are presented in *Table 2*. Within the interviews and conversations students described a range of strategies to develop their English. *Table 2* gives an indication of these strategies and, implicitly at least, of their perceived value. To a large extent these strategies were followed by most, and sometimes all, of the eight students. Of course, these students may well have followed a strategy even if they did not explicitly mention that they had.

Table 1: Participants' profiles

"name"	Nationality	Area of study	Age (2004)	Gender	Key experiences of language learning in the past
Paul	Thai	Economics and Finance	24	Male	Studied English formally at school, one month summer course in UK as a teenager
Shirley	Thai	English teaching	22	Female	Studied English formally at school, did degree in French
James	Chinese	Financial Mathematics	22	Male	Studied English formally school
Max	Chinese	Chemistry	26	Male	Studied English formally at school
Emily	Japanese	English teaching	31	Female	Studied English formally at school, and studied in UK language school for one month 10 years ago
Alice	Japanese	English teaching	23	Female	Studied English formally at school; lived in USA for three years as child, later attended summer schools
Simon	Taiwanese	Engineering	26	Male	Studied English formally at school; studied Japanese in Japan for 9 months
Janet	South Korea	Economics	28	Female	Studied English formally at school

Table 2: Summary of strategies mentioned by participants

Strategies	Emily	Janet	James	Max	Paul	Simon	Alice	Shirley
Using ICT to gain access to material in target language	√	√	√	√	√	√	√	√
Asking for feedback from tutor	√	√	√	√	√	√		√
Private study of language teaching material (eg textbooks)	√	√	√	√	√	√		√
Learning from flatmates and peers	√		√		√	√	√	√
Using a dictionary for understanding meaning in context		√	√	√		√	√	
Attending social gathering	√			√	√	√		

Imitating models of speaking and writing				√		√		√
Using skimming and scanning to improve reading speed	√		√					√
Playing games with computer to improve general skills					√		√	√
Rehearing presentations						√	√	
Asking feedback from proofreader	√					√		
Learning from course peers and team members	√					√		
Using newspaper as a way to improve reading skills		√						
Listening and transcribing tapes				√				
Attending in-session classes							√	
Building an informal community	√		√		√	√	√	√

Table 2 suggests that all the students had used various types of formal and informal strategies to help deal with their English skills while they were in Warwick University. Some of the strategies were focused very much on academic adjustment. Other strategies were strongly associated with language learning such as using a dictionary, listening and transcribing tapes. The rest were mainly associated with social cultural adjustment such as going to social gatherings, learning from flatmates or peers.

Within all the strategies, the most popular strategies for English learning were getting feedback from tutors (either by asking, or learning from their comments); using new technologies (ICT); and private study. A further strategy was more community focused. Most strategies in table 3 could be covered in the above mentioned three popular strategies, because using new technologies can mean using an online database for obtaining resources and it can also mean using a learning website to gain information. Private study can mean

practice and working hard, it also can mean rehearsing with a tape recorder.

How these strategies evolved over time?

As the time went on, students' motivation and priorities for learning changed and with it their English learning strategies. Table 3 shows the dominant strategies that were used by the eight students at different stages in the year.

Table 3: Strategies mentioned by participants to develop English language skills

Strategies	Pre-sessional	First term	Second term	Third term
Using ICT to gain access to material in target language	√	√	√	√
Private study of language teaching material (eg text books)	√	√	√	√
Using dictionary for understanding meaning in context		√	√	√
Learning from flatmates and peers		√	√	√
Asking for feedback from tutors		√	√	
Imitating models of speaking and writing		√	√	
Attending social gathering			√	√
Rehearing presentations	√	√		
Listening and transcribing tapes	√	√		
Using newspaper as a way to improve reading skills		√		
Attending in-sessional courses		√		
Playing games with computer to improve general English skills		√		
Using skimming and scanning to improve reading speed			√	
Learning from course peers and team members			√	
Asking feedback from proofreaders			√	

Pre-sessional period (July – September)

During the pre-sessional English course, students' main focus was English study. It was the first time most of the students had studied English in an authentic English-speaking environment. However, everyone in the pre-sessional group used English as their second language, so there were relatively few opportunities to mix with English speakers. The main strategy for developing English skills

remained formal study: listening to tutors' modelling of the language; completing learning tasks and processing feedback. For example, Paul mentioned that in pre-sessional English course, he developed academic writing skills through getting feedback on his efforts. At first he did not know how to put his ideas in a logical way. He said: "I start to write, like my teacher gives me the topic, and I start to write essay and give it back to him, and he will check it and give it back to me. And I looked at every mistake, and find what the problem is. At each point I have to find the good way or the best way to write it".

Term one and term two (October – March)

During term one (*October - December*), all of the eight students were highly motivated as everything was new and they looked to explore a wider range of strategies to improve their English. Students mentioned eleven strategies to develop their English (see table 3).

During the second term (*January - March*), most students had settled into routines of study and social activity. From the questionnaire and interview findings the majority (over 60 percent) of the students felt that their life became much easier. Furthermore, they reported getting higher scores in either their assignments or examinations because they had become used to the academic way of life in England, or had found suitable strategies to cope with the academic context in which they found themselves. Students used similar strategies as before but this term there was greater emphasis on academic learning and development. Among all the strategies that students have mentioned in term one and two, four most popular strategies were elaborated below:

1. Getting feedback

Many students felt that effective feedback was necessary to identify specific problems, and guide them to move on to a higher stage. This supports Channell's (1990:77) view that "constructive feedback was seen as crucial before students could judge their performance and thus know how to proceed". There were several ways in which students sought out feedback. This study has shown that learning from mistakes was one of the most effective ways of improving. For example, Shirley asked her English friends to read for her assignment and felt that getting feedback from proofreaders could help her avoid repeating the same mistakes. Alice, on the other hand, thought that to get feedback from the tutor was the most effective way to help her learning. James knew that his way of thinking was different from his European colleagues by attending social gatherings and getting feedback from people with whom he was chatting. By getting feedback from flatmates, from tutors and from friends, an individual has a sense of who he/she is, how different he/she is, and whether he/she needs to make changes in that direction.

2. ICT use

Information communication technology was used widely to help students adapt to the new environment. As Yang (2001) stated, "the Internet has the potential to provide a new learning environment that has rich digital textual, graphic, audio, video and other interactive features for the language learning approach as well as for culture"(p. 448). The Internet is considered a key-factor in enhancing the learner's motivation for both language learning and linguistic proficiency (Yang, 2001). With the integration of ICT in language learning, new activities, such as electronic communication via email or chat rooms, interactive email,

web chat, MOOs, IRC-multimedia activities, web-based reading, and task-oriented activities have been widely adapted. Consistent with Xue's (2005) finding, this study has indicated that ICT has been adopted as a learning strategy for Asian students in a wide range of circumstances.

Students used the online chatting system to communicate freely with their friends and relatives all over the world. They also found the internet was important for them to get up-to-date news in the world, buy online tickets, do online shopping, and even to get cooking guidance. After finishing their courses some students moved to off-campus accommodation to wait for their graduation ceremony. Some began to feel homesick for the first time because there was not an internet connection at their new place of residence. This finding matches Ye (2006) who claims "just recently computer-mediated ethnic social groups have become another important source of social support for international students" (p.4). She further argues that online social support is helpful for stress reduction, which was especially more beneficial for international students who stayed a short time in the US in her study.

For academic use, some students used emails to get feedback from their tutors and used the university intranet to access past examination papers online, which they found particularly supportive to guide their revision. They routinely used electronic sources in their study.

3. Private study

Asian cultures are, in part, influenced by a Confucian heritage in which each student has a responsibility to practise and work hard. As Holmes (2005) claims, it is strongly believed by people who are influenced by Confucian heritage culture that success comes from effort and willpower. This puts the emphasis on personal dedication and commitment. As James put it 'I think hard working is very necessary ...

No-one is stupid, they are always clever, so if somebody put more time into study, they can get (a) better performance.” In a similar way, Rogers (1998) argues “the UK students’ cognitions are centred on a concern with ability, unlike their Chinese counterparts who tend to emphasise the strategic use of effort” (p.275). As a tradition, putting efforts into private study is a strategy that has been widely used by Asian students. Nevertheless, private study is a strategy which is suitable only for learning. It is not commonly applicable for sociocultural adjustment, because most of the variables in the environment are out of personal control.

4. Building up an informal community

Some students were members of the overseas students’ community, for example joining and taking part in societies such as the Warwick Korean, Warwick overseas and Thai societies. The regional student communities were effective in assembling students together and relieving their loneliness and homesickness (if there was any).

Here, the notion of community of practice is helpful to understand the experience of these students, particularly the manner in which they were drawn from the periphery into pre-existing social and academic practices (Wenger et al., 2002). In the community members exchanged information, helped each other, organised trips and parties and regular events. Many of these societies were very active, so each member could contribute something and could benefit from the society. Normally senior students would give more help to junior students, and after some time junior students became more mature, so they became senior students and could help newcomers. These societies offered an informal network for study support as much as a social outlet. It seems that to be part of this kind of active and supportive community was helpful for students if they were to make a smooth transition in meeting the demands of their new

circumstances. However, there is a danger in applying such a strategy wholesale, thus failing to recognise the individualised nature of some of their learning. In addition, misunderstanding and prejudice may carry over from senior members of the community to junior participants.

Term three (April – June)

In this term, it seems that students did not use as many strategies as before. The most popular strategy was attending social gathering. After staying in the UK for over nine months, most felt more confident socially therefore they were seeking more opportunities for practising English through social contact. There was less assignment writing, so there were fewer ‘natural’ opportunities to learn from their course peers and tutors. They continued to carry out private study of the English language. However, there was less focus on language as most felt that they could cope with the language demands of daily life and wanted to spend more time mixing socially, travelling and discovering English culture. Social gathering became more important. They felt that being in an English-speaking environment, they should take advantage of resources and experiences that they did not have at home.

Table 3 and the above discussions illustrated the general and the most popular strategies which were adopted by Asian students in Warwick University in the year 2004/5. Using ICT, asking for feedback, private study and building up a community were the most popular strategies which I elaborated in more detail. However, how effective the strategy is, how many strategies to use, and at what time to use what strategy depend on the individual. It is out of the scope of this study to probe them. The value of strategy investigation in this study is to help learners broaden their view and take advantage of a wide range of learning strategies from which they can choose in different situations.

Development of language skills

From the survey data (*Table 4*) over half of the students felt that they continued to develop their listening and reading skills over the year; but for speaking and writing, the productive skills, the level of satisfaction was not as marked. The reasons could be unrealistic expectation, priority given to subject rather than language study. James, for instance, mentioned in his interview that learning a language took time and it was not realistic to expect that anyone could improve their English so dramatically in only nine months.

Based on the interviews, the authors of this paper feel that five out of the eight students had made noteworthy progress in English speaking; two had made noticeable progress while one continued to struggle markedly with the language. All except this one student passed their course assessments, indicating an acceptable level of proficiency in English.

Table 4: Percentage of students expressing satisfaction with development of particular English language skills over the year (n=40)

Term	Speaking	Writing	Listening	Reading
First term	40%	34.3 %	65.7 %	45.7 %
Second term	39.4%	57.6 %	66.7%	59.4%
Third term	20.9 %	45.8%	54.2%	66.7%

Discussion

This study throws light on three ways of describing learning. The *first* view is learning by individual efforts. This belief is widespread in Asian cultures, which are, in part, influenced by a Confucian heritage in which each student has a responsibility to practise and work hard (Rogers, 1998). This puts the emphasis on personal dedication and

commitment. In this study, all the students adopted strategies of private study such as learning new vocabulary by heart, imitating what they had seen or heard; tackling English text books; rehearsing; interacting with the computer. As James put it “I think hard working is very necessary... No-one is stupid, they are always clever, so if somebody puts more time into study, they can get (a) better performance.” It should be added that the majority of the students were self-funded, and most of them were financially supported by their family. Some students, like Max and Shirley, felt that since they paid high fees they had to work harder than local students if they did not want to waste money. Others could feel the pressure from their family, though the pressure always came in the form of expectations.

A second view of learning is learning from a more knowledgeable other. In this study, this might include tutors, proof readers; learning from authentic models of English and learning from more knowledgeable peers. This view of learning is often referenced against Vygotsky’s sociocultural theory and the role of the other in helping the learner to cross their Zone of Proximal Development (Vygotsky 1986; Adamson & Chance 1998).

The third view of learning is learning by participation in a community. In this study, this might include attending social gathering and everyday participation in domestic and study activities with peers. Such activities frequently provide the motivation for using English. For example, Shirley said that when she was in Thailand, she also enrolled for an English language ‘cram’ school, because she wanted to improve her English. However, she did not stay enrolled as she could live comfortably without using English in her daily life. When she came to the UK, she was forced to study English seriously as everybody around her could speak good English, so she had to learn otherwise she could not survive. “It was for the purpose of surviving”! she claimed. This view of learning is influenced by notions of community of

practice, particularly the manner in which they were drawn from the periphery into pre existing social and academic practices (Wenger et al. 2002). However, there is a danger of being culturally biased in the assessment of this heritage. On one hand, students who strongly believed that success came through their own efforts were often hard working and organised in their study. The flip side was that they could blame themselves excessively for things that had gone wrong and did not proactively seek out help and feedback. Furthermore, the nature of the community the students entered is a particular one. The students very largely experienced an international culture within a campus university. Students held on to their involvement in events in their home country through the use of ICT (Xue 2005); they made friends with students from similar backgrounds but had little interaction with local people or indeed with students from the UK. This is not to say that their identity remained unaltered. If identity in practice is “an experience that involves both participation and reification” (Wenger, 1997:163), then their sense of identity had altered through engagement in a more international perspective (Yeh, 2001) and different set of academic values and practices.

It is sensible to argue that a range of strategies are important and it would be folly for learners, and also researchers, to “put all their eggs in one basket” and to rely on one view of learning. Our work suggests those who were most satisfied with the development of their language skills used a range of strategies. Emily is a good example here of someone who used private study to enable her to take part in social activity. In contrast others used private study as an *alternative* to participation. This was particularly marked in one student who remained dissatisfied with their progress and who failed her final examinations.

Coming to a target language community presents students with a lot of opportunities for language development. However, these opportunities are out of their

control to some extent. Opportunities for feedback may depend on what kind of team mates they are asked to work with on a project, who they are living with and who they meet during everyday activity. On the individual level students need to be proactive in using language in everyday situations but on the environmental level the university needs to think about how they place students in accommodation and, at the departmental level, tutors need to create opportunities for collaboration across language groups.

Conclusion

This paper set out to look at the changes of postgraduate East Asian students' language learning strategies after they arrive in the UK. Using multiple data collection tools, we traced a group of Asian students for 15 months and had vivid data of their life experience. We highlighted three views of learning to explain students' strategies over time. With respect to students' use of language strategies, we found using a wide range of strategies was helpful in the cross-cultural environment. We also notice that in the target language environment some variables are out of students' control. This is work in progress which will go on to make a contribution to the body of research in this area. In particular, through longitudinal data collection, it will allow changes in the perception of East Asian students' language learning strategy changes over time to be identified. The research seeks to provide a credible account using four kinds of research methods. It will provide meaningful insights into understanding East Asian students' learning strategy performance in English universities. Therefore the study can inform researchers, students, teachers, and institutional administrators in the UK and East Asian countries.

Bibliography

- Adamson, L. B. & Chance, S. E. (1989). Coordinating attention to people, objects, and language. In Wetherby, A. M et al. (ed.) *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bedell, D.A. & Oxford, R. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In: Oxford, R. (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. US: University of Hawai'i Press.
- Bodycott, P. & Walker, A. (2000). Teaching abroad: lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education* 5(1): 74-94.
- Carson, J.G. & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52 (2), 401-438.
- Chamot, A.U. & O'Malley, M. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In: Oxford, R. (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. US: University of Hawai'i Press.
- Channell, J. (1990). The student-tutor relationship. In: Kinnell, M., ed. *The learning experiences of overseas students*. Buckingham: SRHE and Open University Press, pp.63-81.
- Gao, X. (2002). *A Qualitative Inquiry into Changes in Chinese Students' Learner Strategy Use after Arrival in the UK*. MA dissertation (unpublished). Coventry: University of Warwick.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. England: Multilingual Matters Ltd.

- Holmes, P. (2005). Ethnic Chinese students' communication with cultural others in a New Zealand University. *Communication Education*, **54** (4), pp.289-311.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. USA: SAGE Publications.
- Rogers, C. (1998). Motivational indicators in the United Kingdom and the People's Republic of China. *Educational Psychology*, **18** (3), pp. 275-291.
- Schneider, M. & Fujishima, N. (1994). When practice doesn't make perfect: the case of a graduate ESL student. In : Belcher, D. & G, Braine. (ed.) *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. US: Ablex Publishing Corporation.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MA: The MIT Press.
- Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wu, W. (2006). East Asian international postgraduate students in one UK university: a cross-cultural perspective. In: *SCUTREA 36th Annual Conference Proceeding: Inter-Cultural Perspectives on Research into Adult Learning: A Global Dialogue*. UK: University of Leeds.
- Xue, H, J. (2005). Shocking culture: Chinese students' experiences of UK higher education. In: Bailey, S., Palmer, A., Thomas, T., and Watkins, D., (eds). *The Chinese and South East Asian learner: the transition to UK higher education*, Southampton: 14-15 September 2005. Southampton: Southampton Solent University, pp. 125-136.
- Yang, S, C. (2001). Integrating computer-mediated tools into the language curriculum. *Journal of Computer Assisted Learning*, **17**(1), pp. 85-93.

Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, **11** (3), pp.863-876. (Online). (article 9 at URL: [HTTP://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/ye.html](http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/ye.html)). (Accessed 14 January 2008).

Yeh, C.Y. (2001) *Socio-cultural awareness and cross-cultural first encounters*. Ph.D. thesis. Newcastle University.

**II – Accessing language for
special purposes**
**II – Evaluer les langues sur
objectifs spécifiques**

Teaching Foreign Languages to Engineering Students: Some Aspects of Assessment and Self-Assessment

Marcela Borecká

The paper will give an overview of the system of teaching languages to engineering students with a special focus on the assessment of selected language competences and on the importance of standardization of language teaching in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages.

Some of the general and specialized courses will be discussed with respect to course evaluation, and current forms of testing and examining. The importance of Language for Specific Purposes will also be mentioned. Some examples of application of language assessment will be commented on in greater detail.

The use of IT as a basis for self-assessment of a first year student's entrance level of English, as a means of compensation for the low study load in language learning at the faculty (e-learning and self-testing), and as a tool of gaining feedback from exchange students as a basis for the assessment of their needs in different language skills will also be mentioned.

Introduction

A specific feature of the Department of Languages of Brno University of Technology is the fact that courses of four foreign languages are provided to technically – oriented undergraduates and postgraduates studying at three of the faculties of Brno University of Technology (BUT): the Faculty of Electrical Engineering and Communications (FEEC), Faculty of Information Technology (FIT) and the Faculty of Business and Management (FBM).

Though there is a wide spectrum of courses tailored to the needs of the faculties, this paper will concentrate on assessment in selected examples of English courses, with a few remarks on the evaluation of Spanish courses.

For the time being, Bachelor students have to achieve an intermediate level of English, which is an obligatory part of their Bachelor degree programme. Examinations in more advanced English courses or in other languages, German, Russian or Spanish, offered at the department for BSc. and MSc. students are optional at present, and the French language will be incorporated into the system starting in 2007/2008 as an expression of our endeavour to offer a wider choice of official EU languages. There is the intention of introducing a requirement of passing exams in two foreign languages in the near future (beginning in the academic year of 2008/2009).

The teaching conditions at the department are influenced by certain aspects and limitations resulting from the fact that we teach languages at a technical university, which has a profoundly different status of languages than that in the faculties teaching humanities. We have faced the following main limitations of language teaching that influence both the type of assessment provided and the necessity of self-assessment:

- type of student (technically – oriented students come with different levels of knowledge and a different degree of motivation. Also, they have other priorities, aims and talents and, as a result, some of them tend to dedicate little time to language learning)
- limited financial resources result in large numbers of students per class and teacher. Tab.1 (annex 1) shows the numbers of students who attend the language courses at the Department of Languages. They are taught by eleven teachers of English, one teacher of German, one teacher of Russian and the author of this paper, who teaches English and Spanish
- a very low study load (one session of 2x50 minutes per week) which is not sufficient for bringing students to the desirable CEF levels.

The Department of Languages stresses the importance of the **standardization** of language teaching and assessment in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (**CEF**) and we have been working on adapting the content and assessment of the courses in relation to their requirements.

All courses offered by the department encompass language for specific purposes (**LSP**), i.e. technical or professional, to some extent, which cannot be adequately described by CEF criteria necessary for general English (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001).

Consequently, research has been carried out at the department in which CEF descriptors were either adapted or newly created according to the CEF rules to fit the specific needs of engineering education. Expected outputs in the form of descriptors of level B1 proficiency have been elaborated in Czech only, but are supposed to appear on our website in English in the near future (Neuwirthová, L., 2005).

Some aspects of **knowledge assessment and performance assessment** done by individual teachers in several selected courses will be presented in Part III.

- Standard Courses in English for Bachelors (BAN) - see 3.1.1
- Specialized Courses in English - brief comments on assessment of selected courses see III.1.2 (especially “A Specialized Course in Reading Skills” – see 3.1.2.1)
- Spanish Courses (brief comments on some aspects of assessment) – see III.2.

Some examples of **self-assessment in electronic form** will be documented in Part IV. with the following subtitles:

- Placement test

- Homework
- Handbooks
- Technical texts
- Sample tests

Assessment

1. English: Standard one-semester courses of English - assessment done by individual teachers

These courses have been introduced for students of Bachelor degree programme (BAN) in four levels, BAN 1 to BAN 4, in which students enrol on the basis of an electronic interactive placement test.

The four BAN courses are each based on the individual chapters of two levels of New International Express textbooks – New Edition (2005), considered optimal for our purposes as they combine general and professional English and also correspond to the CEF levels expected to be reached by the students at the end of the courses (expected output). E.g. International Express Intermediate means a transition from B1 to B2 according to CEF. The textbook of International Express Pre-Intermediate covers BAN1 and BAN2 courses, and International Express Intermediate covers BAN3 and BAN4 courses. The textbook chapters are supplemented by electronic homework and a set of technical texts, see IV.

Each BAN course is worth three credits and all are evaluated in the following standardized way:

A Written semester test = A1) main part + A2) additional test
 B Final examination.

A Written semester test

A1) The **main test** consists of 40 multiple choice tasks (assessed 1 point each) covering grammar and vocabulary. The time limit is 30 minutes and pre-printed answer sheets are used.

With the high numbers of assessed students (See tab. 1) a lot of test variations have to be generated each semester to prevent attempts of copying and cheating owing to students' ingenuity and knowledge of modern technology. There are more disadvantages: students might rely on guessing right answers, authors of the tests might find it difficult to elaborate unambiguous tasks, to invent enough items covering all studied points, and to ensure that the tasks are important for checking students' progress (and not because they can be corrected easily). Another drawback of the multiple choice format is the fact that it offers *knowledge assessment* rather than *performance assessment* (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001: 187).

However, we came to the conclusion that the multiple choice testing format offers a feasible alternative under our teaching conditions for the following main advantages: it is objective, easy to answer (for the students), easy to correct (for the teachers), quick, and there is a great number of items given for a high number of vocabulary and grammar points.

A2) The assessment explained in A1) has been accompanied by a 10-item/10-minute **additional test** with various task types, such as completing gaps in conversation with suitable phrases and T/F for vocabulary work testing, and multiple choice or gap-filling with correct forms for checking grammar. This additional test has been introduced to check the homework which our students are supposed to do during the semester as part of the electronic learning. The format of the additional test demands a more active

performance than the multiple choice format of A1) and its instructions need to be elaborated most accurately.

The total evaluation of both sub-tests is 50 points (40+10) maximum / 25 points (20+5) minimum, 50% being the set down pass mark for classification at BUT. The overall time limit is 40 minutes (30 minutes for A1 and 10 minutes for A2). After a successful completion of both parts of the semester test, the student is allowed to sit for the final examination.

B Final examination

It is a two-part examination assessing the listening and reading skills (25 + 25 points maximum). The oral part had to be eliminated as not being feasible because of the vast numbers of students that have to be examined each semester. (See tab. 1)

2. Common European Framework of Reference for Languages (CEF)

As the CEF may be used selectively, our efforts are directed to the function of the CEF in relation to the assessment of student language proficiency in:

- 1) describing the levels of proficiency in existing exam materials for the Bachelor degree programme with the aid of adapted descriptors
- 2) specification of teaching materials in correspondence with the CEF levels

The following survey has been elaborated by the guarantors of the individual BAN courses. The CEF criteria are sometimes difficult to meet in some skills, but they can be used as points of reference in setting down the proficiency levels.

Only the **reading** parts of BAN exams (R) with the expected outputs are presented here as examples:

BAN 1 – R – the level corresponds to A1 of the CEF, if the examinee

- can understand simple words and phrases in short, simple semi-technical texts, picking up familiar expressions and basic phrases,
 - can get an idea of the content of a simpler popular-scientific text including short descriptions, especially, if there is visual support, and
 - can follow short, simple written directions
- and his/her result is 80% and above

BAN 2 - R the level relates to A1/A2 of the CEF, if the examinee

- can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high-frequency everyday or job-related language
- can identify specific information in simpler written texts
- can understand simple regulations or instructions on technical equipment
- can understand technical texts written in popular-scientific style and work with information drawn from them

(A2 is valid if the examinee achieves a classification better than 80%, whereas A1 is valid if less than 80% is attained)

BAN 3 – R the level relates to B1 of the CEF, if the examinee

- can read straightforward factual texts written in popular-scientific style on subjects related to his/her study field with a satisfactory level of comprehension
- can scan longer texts in order to locate desired information and gather information to fulfil a specific task

- can identify the main conclusions in simple, adapted technical texts related to his/her study specialization
(B1 is valid if the examinee achieves a classification better than 80%, whereas A2 is the level he/she has achieved in case of classification below 80%)

BAN 4 – R the level relates to B1 of the CEF, if the examinee

- can read factual texts written in popular-scientific style on subjects related to his/her study field with a good level of comprehension
- can recognize the line of argument and main conclusions in argumentative texts
- can identify the main conclusions in more complex, adapted technical texts related to his/her study specialization

(B1 is valid if the examinee achieves a classification better than 80%, whereas A2 is the level he/she has achieved in case of classification below 80%).

To complete the Bachelor degree programme, it is obligatory for our Bachelor students to pass an intermediate course examination in English (BAN 3 or BAN4) Within our system of standard courses of English the assessment can be defined as *knowledge assessment* according to the rules incorporated in the CEF.

To summarize this chapter, the main aim of the BAN courses can be defined as an effort to gradually transform our technically-oriented students from the status of basic users into independent users, though, at present, level **B1** of the CEF seems to be the maximum obtainable level by students attending the BAN courses.

3.1.2. Specialized Courses of English - assessment done by individual teachers

With the increasing English language competence of many students who entered the faculties of BUT in the 1990s, the Department of Languages decided to meet their demands by offering optional specialized courses that would enable motivated students with a good knowledge of English to improve and cultivate their specific language skills. Currently, at our Department of Languages, the following specialized courses of English are offered to undergraduates of our home faculty (FEEC). All specialized courses have the pre-requisite of intermediate level of English (a successfully completed BAN 3 or BAN 4 course), and all of them involve English for Specific Purposes. To successfully complete them, students have to sit for 1 or 2 semester tests and for a final examination. The assessment lies in knowledge testing in written form and in an oral part, usually a presentation (with the exception of the *Specialized Course in Reading Skills*), which can be defined as *performance assessment* according to CEF.

- Business English – is a two-semester course worth 6 credits, where the students are assessed at the end of each semester in a test worth 20 points maximum, with 10 points as the pass mark and the final examination at the end of the summer semester with 30 points minimum/ 60 points maximum. The exam has three parts – an independent oral presentation of a product, company, department or technology worth 20 points, a written part and an oral part of the examination both worth 20 points.
- English for Europe - is a one-semester course worth 3 credits with a particular focus on the development of the verbal and written skills of students and their application to the Czech and EU job markets. Assessment: one 30-minute test, 20 points min./40 max., whose form consists

of multiple choice tasks, translation of expressions, searching for synonyms, formal/ informal language, and a final examination 30 points min./60 points maximum, formed by two short essays 15 points maximum each and an oral part worth 30 points maximum.

- Professional English for Electrical Engineering and Computer Science is a two-semester course worth 6 credits, with the following assessment: at the end of each semester there is a test worth 20 points maximum with 10 points as the pass mark and there is a final examination at the end of the summer semester worth 60 points maximum (20 points maximum for each part of the three-part exam: the written part, listening and an oral presentation with discussion that takes place in class during the academic year and is included in the exam classification).
- English for Postgraduate Students is a specialized two-semester English language course that aims at training the Ph.D. candidates from FEEC and FIT in all skills required for passing the obligatory English language part of the Doctoral State Examination. The prerequisite for this course is an intermediate level of English which must be verified by successfully completing an entrance test. Apart from developing communication skills with a special focus on oral presentations, a variety of writing skills are practised and developed, such as taking notes, writing abstracts, reports and articles, possibly with the help of Writing Professional English, an electronic interactive handbook with exercises. (Malíková, D., 2006) The final level of English of doctoral students is assessed by an oral/written examination with a strong ESP content which consists of three parts: listening, reading and writing a summary of a longer semi-technical text, and a discussion on a short semi-technical text.

- Specialized Course in Reading Skills – is a two-semester course worth 6 credits described in greater detail in 3.1.2.1

There are more courses both in English and in the other three languages taught at the FFEC, as well as courses designed for the FIT and FBM. Their assessment description, however, would surpass the scope of this paper.

3.1.2.1 Specialized Course in Reading Skills (SCRS) - an example

What our technically-oriented students need at all stages of their university studies is an indispensable academic skill in reading English texts effectively. The SCRS has been offered by the author of this paper in the form of a two-semester specialized ESP course to students of Bc., MSc. and postgraduate study programmes of the FFEC and FIT for fourteen years, with a lot of innovations during the time. (Borecká, M., 2003)

To find out as much as possible about the course participants' needs, priorities and wants related to the course, **needs analysis questionnaires** are filled in anonymously in the very first lesson and then in the following lesson the course participants are informed about the results of the evaluation of the questionnaires. Needs analysis questionnaires can also be considered a kind of self-assessment because the students realize their own weak points in reading when filling them out.

Testing and progress assessment:

a/ a short entrance test verifies the intermediate level of English to avoid a mixed-ability group

b/ in the last lesson of each semester students sit for a semester test which is comprised of one long text with a

variety of tasks checking reading comprehension and vocabulary work. It is time-limited and is worth 20 points maximum with a pass mark of 10 points, leaving 60 points for the final examination assessment

c/ an examination worth 6 credits at the end of the course has several parts, usually three:

- one longer technical text with comprehension tasks where the examinees show different reading skills (skimming, scanning),
- one shorter text in general or semi-technical English, also accompanied by tasks,
- and there is one part dedicated to specialized vocabulary work and special skills such as reading mathematical formulae.

When elaborating new tasks, a strong stress must be put on avoiding too much writing, because assessing reading skills should not be seen as dependent on students' ability to write. (Hutchinson & Waters, 1993: 147)

The assessment of different parts of the examination usually equals 30-20-10 points/ 20-20-20 points/ or 25-25-10 points depending on the difficulty and length of used texts and the task weighting, the total number for the whole exam being 60 points and the total of the course assessment 100 points (20+20 for tests +60 for the exam).

SCRS and English for Specific Purposes (ESP)

ESP forms a substantial part of the SCRS. Students are exposed to:

- suitable chapters from specialized textbooks adequate to the level and specialization of the course participant
- texts from professional technical journals (e.g. *New Scientist*) or from the Internet (e.g. *Wikipedia*),
- selected downloadable texts for reading from the Internet (*Inside Out* e-lessons or BBC and British Council sites for

learners and teachers of English), where specialized current topics and specialized vocabulary can be found,

- sample reading texts from FCE or CAE preparatory materials, which are reliable, high-quality and clearly assessed,
- and technical texts occasionally brought in by the students.

SCRS and the Common European Framework of Reference for Languages

The intermediate and upper-intermediate students enter the course with a B1/B2 level of reading comprehension according to CEF, which means that they can read straightforward factual texts on subjects related to their field of interest with a satisfactory level of comprehension, some of them with a considerable degree of independence and with a fairly broad vocabulary related to their specialization.

Specialized textbooks and downloadable texts from the Internet are favoured in teaching reading skills that are equal to the levels aimed for. Inside Out downloadable materials are always labelled with an indication of the CEF level, e.g. “Upper-Intermediate”- the text has the level equivalent to B2 of CEF, or “Intermediate and above”- the text has the level equivalent to CEF level B1 and above.

The **target** of the SCRS is to improve the reading skills of the course participants so that they might approach level B2, or even level C1 of CEF for the best ones. This means that they can read and understand lengthy, complex specialized texts, adapting the reading technique to different texts. The expected output adequate to passing the examination could be defined as an ability to read and understand complex (semi-) technical and professional texts whether or not they relate to their specialization with use of a variety of reading techniques.

It can be concluded that the main aim of the above-mentioned specialized courses can be defined as an effort of transforming independent users into proficient users.

3.2. Other languages

Having passed the obligatory examination in English, all undergraduates may take up the option to start studying another one from the above-mentioned foreign languages offered at our Department of Languages. **Spanish** courses and their assessment will serve here as an example. Students enrolled in Spanish courses are assessed using a system of continuous evaluation similar to English courses.

Being aware of the importance of language teaching standardization based on the CEF, I have been gradually introducing Spanish textbooks and audio-visual materials that apply CEF recommendations (Borecká, M., 2006). As far as the assessment done by the teacher is concerned the situation can be described as follows:

- since all students enter the first level as beginners, there is **no placement** test
- a written **semester test** is conducted in the last session of each of the two semesters, its 40 items cover grammar and vocabulary, (20 points maximum, time limit 40 minutes, *knowledge assessment*)
- **the final assessment** has the form of a three-part written/oral examination (*knowledge and performance assessment*)

SP1 (Spanish elementary) exam consists of three parts, 20 points maximum for each:

- reading a general text accompanied by tasks
- listening to a CD recording with accompanying true-false tasks and

- an interview with the teacher covering topics dealt with in the sessions

The expected output is equal to CEF level A1/A2 in the case of SP1 course (somewhat higher than in case of the one-semester BAN 1 English courses because Spanish courses are planned for two semesters).

SP2 (Spanish pre-intermediate) final examination is also composed of three parts, 20 points maximum for each:

- reading a longer and more sophisticated general text accompanied by tasks
- listening to a more advanced CD recording with tasks and an LSP content
- a translation and discussion over an unknown technical text (LSP)

The expected output is equal to CEF level A2/B1 in the case of SP2 course. *Knowledge assessment* has been applied in semester tests, whereas final examinations in both Spanish courses include *performance assessment* in the oral parts. (Borecká, M., 2005)

Electronic self-assessment available for students of Spanish on the Internet is described in Part IV.

4. Electronic Support : Placement + Self-Study + Self-Assessment

4.1 The Electronic Placement Test

In order to identify the level of knowledge among new students, in the 1990s, the Department of Languages made use of an oral placement testing system, where the level of English of each student entering the faculty was assessed by a five-minute long carefully structured interview. In those days the face-to-face interview format of placement tests proved to be a viable tool and sufficient for the purposes required.

With the ever-increasing numbers of students entering BUT, however, the above mentioned form of oral entrance assessment was not feasible any more.

At present, students of the first year of the Bachelor degree programme are obliged to fill in an interactive electronic English Placement Test (www.vutbr.cz/jazyk/). Registration for the English courses is then based upon the results of this test. There are 60 items in the test, 50 of which assess the student's knowledge of grammar via a multiple choice format and 10 tasks check the reading comprehension. Six variations to each item have been elaborated. For each student a different test is randomly generated. The time limit of the test is 45 minutes. The result can be displayed like this: 56/60, a maximum of 60 points can be achieved. Ten points and less means that the student should be considered a beginner in English and is not allowed to enter the BAN system. They are recommended to attend a paid course for beginners at a language school, and then try to enrol into a course later.

The other students are obliged to enrol in one of the four levels of BAN courses according to their results in the electronic entrance placement test:

points	level	course
11 – 20	BAN1	pre-intermediate1
21 – 30	BAN2	pre-intermediate 2
31 – 40	BAN3	intermediate 1
41 – 60	BAN4	intermediate 2

4.2. Self-Study and Self-Assessment

As the study load in the field of foreign languages is rather low at BUT (26 lessons of language exercise tuition per semester = two fifty-minute lessons a week), all students are supposed to make use of e-learning as compensation for this. Their self-study has been enhanced by electronic

materials (general homework, technical texts for self-study with keys, and sample tests). All e-learning tasks have been prepared by the staff of the department.

4.2.1. Standard courses in English

Homework

Homework in case of standard courses is always related to the points of grammar and vocabulary of the individual units of New International Express. There are 10 pieces of homework per semester the mastering of which is checked in a special additional test included in each semester test.

Technical texts

Students of all standard courses of English are expected to read and analyse a set of three technical texts corresponding to the course level and relevant to their branches of study. Two of the texts are equipped with keys for the accompanying comprehension and vocabulary tasks, the third one (without a key) should be used in class as a mock exam before the actual examination is taken in standard courses of English.

Sample tests

Examples of semester tests for the standard courses of English from previous semesters are accessible on the web. These can give students an idea of what will be required.

Practical English Handbook for Bachelor Students

This electronic study material has been elaborated for pre-intermediate students of English in the Bachelor degree programme so that they could practise what has been

explained in regular lessons. The following topics for communication at work have been included: greetings, introductions, invitations, small talk, socializing, eating out, telephoning, correspondence, and getting a new job. Vocabulary and examples are followed by exercises and keys for self-study. The following four chapters introduce vocabulary and tasks with keys related to the topics of location, shapes, trends and numbers.

4.2.2 Specialized courses in English

The students of Brno University of Technology can access the handbook and exercises of Writing Professional English. Our university was involved in an EU supported Leonardo da Vinci international language competences project. The partners put together a manual of 75 pages for the benefit of technical/scientific writers. It consists of eight reference handbooks with authentic examples of texts from *Electrical Engineering, Construction Engineering, Pharmacy, Physical and Materials Engineering, Medical Engineering, Process Engineering, Informatics and Chemistry*. Instructional modules offer a set of exercises interactive with the reference handbooks. It mainly concentrates on shared writing difficulties on non-English end-users. The electronic version available from the website is an appropriate tool for those who seek quick solutions to their writing problems. It can help advanced students from specialized courses and is also strongly recommended to doctoral students. The exercises that accompany the handbook are structured and are provided with keys for self-assessment., which enables students to get feedback and improve their writing skills. It can also be considered an aid for self-assessment of writing abilities in professional sphere (Malíková, D., 2006).

4.2.3 Other languages

In the field of Spanish the following examples of electronic aid in **self-study** and **self-assessment** put on the department website should be mentioned:

- The possibility of revising general Spanish was enhanced by using sample tests with keys for self-assessment
- A system of graded self-study Spanish technical texts with keys for self-assessment is being worked on and will be introduced in the near future
- Feedback questionnaires sent by electronic mail to students during or after their study stay in Spanish-speaking countries gave them the possibility of retrospectively self-assessing the impact of their stay on their language study

(Borecká, M., 2005) and (Borecká, M., 2006)

Conclusions

1) The Department of Languages will continue work on the standardization of language teaching and assessment in accordance with the Common European Framework of References handed down by the European Commission. Projects focusing on innovations in courses with the aim of improving student output in language skills, in agreement to referential skills set down by the CEF, will be worked on because... 'the Framework provides a basis for the mutual recognition of language qualifications, thus facilitating educational and occupational mobility' (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001:1)

2) For better assessment of LSP in the engineering education environment, the Department of Languages will continue adapting the CEF descriptors to the technical and professional language.

3) The main aim in teaching the courses of English for the Bachelor degree programme can be defined as an effort of transforming basic users (levels A1/A2) into independent users (level B1) and the main target of the specialized courses of English can be defined as an effort of transforming independent users (levels B1/B2) into proficient users (C1).

Bibliography

Borecká, M., 2003, An Innovated ESP Course in Reading Skills for Technical Students - Tertiary Education, Proceedings of the International Conference on Engineering Education, (ICEE 2003), UPE, Valencia, ES, ISBN 84-600-9918-0

Borecká, M., 2005, La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera para los Estudiantes de Ingeniería Técnica, Proceedings of the 1st International Congress FIAPE:Lengua del Futuro, Toledo, ES, ISSN 1697-9346, Biblioteca virtual redELE.

Borecká, M., 2006, Success at Teaching English and Spanish for General and Specific Purposes to Engineering Students, Proceedings of the 9th International Conference on Engineering Education, (ICEE 2006), San Juan, Puerto Rico, University of Puerto Rico at Mayaguez, USA, ISBN 1-58874-649-6

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001, Council of Europe, C.U.P.

Hutchinson, T. & Waters, A., 1993, English for Specific Purposes, Cambridge University Press, UK

Malíková, D., 2006, Development of Professional Writing Skills in English in Engineering Education, Proceedings of the 35th

International IGIP Symposium, Tallin, Estonia, ISBN 9985-59-646-3, pp.317-321

Neuwirthová, L., 2005, European Compatibility of Academic and Professional Skills for Language Learning in Engineering Education, Ingenieurpädagogik, ISSN 0724-8873, vol. 51, no 9, pp.500-510

Conducting courses and assessing students in cultural studies related courses

Kenneth Froehling

My paper describes how I am presently **conducting** my cultural studies courses offered in the Department of Languages at the Faculty of Electrical Engineering and Communication of the Brno University of Technology and **assessing** the students in them. It will focus overwhelmingly from the experiences I have had in the course *English for Europe*, a course that was only begun at my faculty in September 2006.

This manuscript will be divided into five different parts. The first part describes the reasons for the creation of the *English for Europe* course by also briefly mentioning its predecessor, *Everyday Conversation*. I will briefly describe the reasons for their creation, objectives and syllabus, and the required prerequisite to enter the course. The second section explains how I have **conducted** the *English for Europe* course: the course material used in class, **method of teaching**, etc. The third part focuses on how I **assess the students** in the course: the **semester test** and the **exams** given; while the fourth part will mention the **feedback** I have received from some of the students on how I have been conducting the course up to now and my method of assessing them in it. Finally, I will give my concluding remarks on my experience in the course.

1. *Everyday Conversation* and the Creation of *English for Europe*

The *English for Europe* (hereafter, often referred to by its course code, **MAEU**) course was designed by my colleague, Mgr. Premysl Dohnal, at the beginning of 2006 in order to replace the course *Everyday Conversation* (often referred to hereafter as **JA3**) which was created in 1993 and was supervised by me and had been part of the curriculum as an optional course until September 2006. Students at the then-faculty named faculty, FEI, asked our department for

such a course in 1993 in order to practice their oral abilities in a less formal context, without the grammar exercises and testing which they felt hindered their ability to speak freely. The course syllabus was created **to develop the ability** of the students to speak English freely and confidently (see <http://www.fit.vutbr.cz/study/course-1.php.en?id=3935>). The themes were connected with the habits and customs of everyday conversation and were rather **eclectic** in that it covered a wide spectrum. Some themes fell into the **cultural studies category** (e.g. “Problems people encounter when living in a new country” and “A cross-cultural discussion about gifts and giving”). Naturally, those students who traveled to foreign countries could speak a lot more than those who did not. The course had the advantage of lasting two semesters (i.e. 26 weeks) which gave those students who were hesitant or shy in speaking enough time to overcome their inhibitions in speaking English in the classroom context. Moreover, since the prerequisite for the course was the completion of either the former Headway Intermediate or Upper Intermediate course, both of which I previously taught, many students were already used to my Canadian accent and my method of teaching, and therefore it was less difficult to get them to take part in my class. More importantly, because I have been the only native teacher in my department since 1995 it meant that I was often the only JA3 tutor for most of course’s thirteen year existence. Therefore, students from the very beginning knew how they would be **assessed** in the course. Since my assessment was based on 40% for attendance and participation and 60% for the final exam which was **only oral**, most students in JA3 were quite happy that **no written work** was required. This created less stress and a more relaxing atmosphere in my JA3 classes which spurred, in my opinion, greater conversation.

However, there were difficulties with JA3 that ultimately led to its cancellation and its replacement by MAEU. First, it was a two-semester course in a faculty which

was pressing all departments, including the Department of Languages, to teach more one-semester length courses. Secondly, by 2006 (and even before) our department was orienting itself towards offering courses that fell into the category of **English for Specific Purposes**, and a language class which just simply offered oral conversation on everyday topics was not seen as sufficient enough for the students anymore. Finally, the popularity of the course at registration time, along with the 15-student per class average minimum demanded by my faculty, meant that JA3 classes became very crowded. By the final year of its existence, it was not uncommon to have 20-25 students in some Everyday Conversation classes. This made it much more difficult every week to have an interactive class where everyone participated, and even more difficult to fairly assess students on an equal basis.

As a result, it was decided at the beginning of 2006 to create a course which kept key aspects of JA3 such as developing the verbal skills of students while, at the same time, developing their written skills, especially in the area of competing in the European Union job market in planning their future careers. Therefore, *English for Europe* (MAEU) was created.

The **objectives** of the MAEU course are:

- vocabulary development and practicing the general ability to work in English
- encourage the students to communicate actively
- further broadening of European horizons
- teaching the techniques of writing

As seen when looking at the syllabus written by Mgr. Dohnal for the course (see https://www.vutbr.cz/teacher/index.phtml?gm=gm_detail_pre_dmetu&apid=55982) it is very ambitious. It should be pointed out much of the curriculum was devised for what was

believed to be a future two-semester course like JA3 was, but in the end it was decided that *English for Europe* would only be a one-semester course. As a result, many of my colleague's ideas were put in a one semester course where lessons are just 2x50 minutes per lesson a week. The prerequisite for the course is to pass an Intermediate course or be at least an intermediate-level student before attending the course.

However, the syllabus unfortunately became superfluous right from the very beginning for a variety of reasons. One major reason for this was the use of the DVD and video cassette players. There were two problems here: first, the video and DVD cassettes were owned not by the department, but by my colleague Mgr. Dohnal was unable to provide me with a copy. Even if he had done so there was the problem that the two classes which were assigned to me in both semesters were not under the same technical conditions: one class was scheduled in a room which had the necessary equipment to show them, the second did not. As a result, I had to make a decision immediately on whether I would treat one class differently than the other. Another major reason the syllabus was problematic was the fact that there were national holidays that took at least one or two lessons away from at least one class per semester. Finally, it was apparent from the very beginning that some of the intermediate students were so weak in English that they were really pre-intermediate students.

For the reasons stated in the last paragraph I took it upon myself to basically come up with a more improvised syllabus based on what was written in the official one. Also, in the absence of having any cassettes, I devised my own bibliography for my own classes. I use **three different types of source material** for my classes: electronic texts, textbooks and Internet literature. The **electronic texts** were **auxiliary texts** written by me and uploaded in **pdf format** into the information system of FEKT VUT for use by the students of

both Mgr. Dohnal and myself
https://www.feec.vutbr.cz/et/skripta/ujaz/EU_English.pdf).

The texts are a **historical glossary** written in both English and Czech so that weaker students of English can understand them better. The **glossary** itself is **divided into three sections**: the organizational antecedents of the European Union, important treaties of the European Union and Institutions of the European Union. As a result, students in the course have immediate access to important course material since knowledge of it counts for **10% of the final mark**, which will be discussed in greater detail below in the part on assessment of students. Just as important, these texts guarantee that every student in the class has knowledge of the EU itself.

Regarding the use of **textbooks** in MAEU, I only use textbooks that are easily obtainable so that every student in my class has access to them. I relied on two textbooks I use in my classes for the Faculty of Management at the Brno University of Technology: *International Express: Intermediate Student's Book (New edition)* by Keith Harding & Liz Taylor and *English for Business Communication* by Simon Sweeney. Both these books have interesting sections on **cultural diversity** that match many of the objectives for the course. These two books are received on the whole quite well by Faculty of Management students and have been a good teacher's aid for me. Finally, just as important, the Department of Languages has class sets for both these books in the department library. While students are not permitted to write in these textbooks, they can receive photocopies of the necessary material needed for study purposes.

However, I do not want the students to feel that they are in a typical textbook course so I only use the textbooks for a portion of the course. At other times I often rely on printed information from Internet sources. Therefore, the use of electronic texts, textbooks and material from other sources brings greater variety to my classes.

2. Conducting the Course

How I conduct the MAEU course depends on the following factors:

- class size
- the language level of the students
- the enthusiasm of the students towards the syllabus and the teacher

Class size

The **size of the class** really should not even be an issue in the course due to the fact that classes are regularly set at around 15 students. However, students registered in specialized courses sometimes change their minds for a variety of reasons which sometimes are beyond the control of the tutor. In my case I was given in both terms of the 2006/2007 academic year classes on Monday from 11:00 to 12:50 and Thursday from 13:00 to 14:50. All four classes were given the optimum number of students to have a course (i.e. around 15 students).

Why is class size important for **conducting** a cultural studies course like MAEU? This is because it creates more possibilities to get students to participate in discussion on the topic of the week. In the former *Everyday Conversation* course I often divided students into either **pairs or small groups**, depending on the topic, before getting into **whole-class** discussions. This way gives students time to hone their arguments and find the right English words needed to express themselves from a classmate in the group. If I started with whole-class discussions from the very start of the discussion, then it could lead to a situation where only those students who are confident and able to express themselves immediately would dominate the conversation. This is what I tried to prevent in JA3 and continue to do in MAEU. Sometimes those students who were excellent and very good

felt that having pair work or group work was a bit too tedious for them; however, I have been able over the years to strike that **balance** between the weaker students and those who are sometimes on their way to being fluent in English.

The problem which may arise, and one which has happened over the years, occurs when I have had either a JA3 or MAEU class which fell far below the minimum number of students demanded by the faculty for a class to function. This happened in my Thursday afternoon MAEU class during the summer term earlier this year when, after the third week of the semester (for reasons to be discussed in other sections) only four students came regularly to class. Fortunately for me, these four students were eager to listen and participate in the class room, so things worked out in the end; but it still would have been better to have more students to draw out further opinions on certain topics in order to have more variety in class discussion. It should be pointed out though a class of 16 students where only two or three of them participate would create a worse situation than having only four talkative students. The danger for the teacher in either case is that he or she might end up talking more than usual in order to fill the silence. I try to avoid this by speaking only in order to **spur conversation and not trying to lecture students**. However, for someone who is uncomfortable with silence, the line between spurring conversation and lecturing students is on some weeks rather thin.

The Language Level of the Students

As mentioned above, the prerequisite minimum for taking MAEU is an Intermediate course such as *International Express Intermediate*. Fortunately, the majority of students in both semesters had a level of English higher than the minimum. However, a significant number still were weak in their oral abilities because they sometimes were only just able to get by in passing their previous English classes. The point

is that a class that had better students in expressing their English (such as those in my Thursday afternoon class in the fall) was much easier to teach and accomplish what I wanted to have done every week.

The Enthusiasm of My Students towards the Syllabus and the Teacher

My syllabus on the topics chosen for the course has invited many comments from my students. Some of these comments will be talked about in section four of this paper. In this section I would like to point out that I decided from the beginning to do the **political and historical aspects of Europe and the European Union** in the first two weeks of the course and then concentrate on **functional English** for the remainder of the course. I have let the students know this from the beginning of the course. The first week is *Introduction on the European Union* where I ask the students what they already know about the European Union. While the lesson turns at times into a bit of a political science seminar, it is my opinion that young Czechs and Slovaks should know something about a union which will affect them for the rest of their lives. Also, they should know the original members of the forerunner of the EU, the EEC. For example, because of France's contrarian attitude at times in Europe, some students are surprised that it was one of *The Six*, the six original countries which founded the organization back in 1957. To lessen the political science effect I mention that they can read the glossary which I provided in the electronic texts for the course.

Week two has proven to be more controversial and interesting to my students. I like to call what is a 100-minute lecture (with pauses to answer student questions) as *The Idea of Europe*. Here I use my knowledge of history to let students know what led to the creation of the European Union. Admittedly this is the least interactive week of the semester,

but I let my students know why I am doing it by the end of the lecture. As will be discussed below, it has elicited the most opinions by students who wished to comment on it, but it is a watershed in the course in that students know that they are having a course that is different from the others. While it did not affect student attendance in three of four MAEU classes I had in 2006/2007, it did affect my Thursday afternoon class in the summer term. After having 13 students in the first two weeks, I never had more than five students after week two which was affected by the combination of the lecture itself and the fact that those students who dropped out were 5th-years students who already had enough credits and, in my opinion for some of them, did not want to do what they believed would be a lot more work in the course than they originally thought there would be. However, I still believe the lesson is justifiable and I intend to continue using this theme in my classes.

The remainder of the course deals with **functional English** that touches on topics which my colleague and course guarantor, Mgr. Dohnal, laid out in his syllabus (see https://www.vutbr.cz/teacher/index.phtml?gm=gm_detail_pre_dmetu&apid=55982). I have the classes practice **how to greet a visitor, invitations, eating out and tipping in restaurants and writing business letters and emails**. However, I also return to specific cultural differences like **differences between American and British English and differences among cultures, particularly differences among EU countries**.

Unlike the first two weeks, I try to get the students to talk on their own and prod them when there is either silence or when only one or two students are participating in the discussion. I sometimes get myself personally involved when I want to set an example of what I expect from them. One week where I did this successfully in my opinion occurred near the end of the summer semester in my Thursday class. I wanted each student to choose any EU country and present it

in an informal, but informative, way to the rest of the class. I told them in advance that I would be talking about **Romania** the following week and giving information, showing pictures, etc. on this country. I made sure to give them some basic information on this country the week before. As a result, they learned something about a country which few Czechs and Slovaks in my classes have a major interest in and, at the same time, were given an example how they themselves should present their country.

It would be elementary and nearly insulting to say to fellow teachers that **the lecturer plays a vital role in creating positive class chemistry**. Naturally I see my role as important, but I try to be both **objective and subjective** in my opinions when talking about different cultures. I try to be **objective** for basically two reasons. First, so that I do not influence students when they are expressing their own opinions, since some students are hesitant to express opinions different from their lecturer; and second, I cannot pretend to be either Czech or even European, since I am Canadian. However, being Canadian and living in the Czech Republic for seventeen years has given me enough experience in that I can give be also **subjective** in my opinions. I can combine both my North American way of thinking with my European experience. I have found out that several students appreciated most my subjective opinions on certain issues, which will be pointed out in section 4 below.

3. Assessing Students in *English for Europe*

When creating the semester test and exams needed to assess the students, it is a rule in my department that no matter what kind of course material or method the individual lecturer uses to teach one's course, **the method of assessment should be the same by all teachers in the course**. What both Mgr. Dohnal and I have to do in *English for Europe* is to make sure that **the division of marks and**

the actual number of tests and examinations given are the same. In the *English for Europe* course the division is done in the manner below:

- Semester test (40% of final mark)**
- Written exam (30% of final mark)**
- Oral exam (30% of final mark)**

Semester Test

The semester test given by me in MJA3 is based on the material covered in my course. The week before the semester I have a **class review** of all the themes that were covered in my class so that any student who might have been absent for one of the classes can be familiarized with what was discussed and, if necessary, receive a paid photocopy (1 Czech koruna per page, i.e. 5¢ US) of all material needed for studying for the semester test.

The semester test is divided between the **European Union section** and the **Functional English** part of the test with **the division of points being 25/75, respectively**. Therefore, as mentioned previously, knowledge of the EU counts for **10% of the final mark** in the course. The EU section is divided equally into two parts: the first part which is a **matching exercise** where a European Union institution, organization or treaty is given on the left hand side and the correct function or importance is on the right hand side; and the second part is a **true/false exercise** on statements which cover historical facts about the EU. The **European Union part** of the test, therefore, **assesses** the students on their reading of material given in the electronic texts and the attention given to what was discussed in the first two weeks of the course.

The **Functional English part** of the test has a variety of exercises to assess students on their ability to give opinions, handle greetings and introductions, understand the nuances in a business letter, the differences between

American and British English, etc. The exercises are mostly **gap filling exercises**, though not exclusively. As a result, **30% of the final mark** for the course is given for material covered in 7-9 weeks of the class, depending on whether there were state holidays or Dean/Rector days at my university during the term.

Written Exam

The written exam, **worth 30% of the final mark**, is an exam devised by me where students in my classes sign up for an exam date and, **five days before their exam**, are **emailed by me** the requirements for the exam **which are then emailed back to me by the students—before they take the oral part of the examination!** Figure 1 below is an example of one version of a written exam used in 2006/2007.

Figure 1

BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
Faculty of Electrical Engineering and Communication
Department of Languages

Written Exam **English for European Union**

Examination Task

The following task is for all students taking the Thursday, May 24th exam. *Both* parts must be completed by all students.

Part I

“Write a letter to me (Kenneth Froehling) at Údolní 53, 602 00 Brno asking me if I would be willing to act as a consultant for a television program entitled *The Food and Drink of Romania*. Describe briefly the aim and content of the program. Suggest a meeting to discuss the matter in more detail.”

Part II

Compare the Czech Republic or Slovakia with one other country *within* the EU in relation to any one aspect we talked about during the semester (i.e. you might want to compare their attitudes towards EU institutions or just in relation to one aspect of their respective cultures).

Write between 120 and 180 words.

Deadline: You must email me this letter by 9 a.m. on Thursday May 24th, or give it to me in my hand at exactly 9:30 a.m. at the exam, computer written (no handwritten work will be accepted). Failure to do this means you cannot take the oral part of the exam on that day. In order to see if you wrote the letter yourself, I will ask you questions about it during the oral interview.

© *This test is the property of the Department of Languages (UJAZ) at the Brno University of Technology*

As Figure 1 shows, there are two different written exercises involved. In the first part **I assess the student's ability to write a business letter**, while the second part, **the student is assessed on his/her ability to write an essay on one aspect of the EU region, comparing two different countries**. Both parts are of **equal value** (i.e. 15 points each) and can be verified for its authenticity during the oral exam which takes place after the student submits it to me. There is

also a difference in the way I correct and grade the two parts. I am much stricter in marking the business letter because I spent enough time in class pointing out the correct way in which to write a business letter. For example, a letter which began with “Dear Kenneth Froehling” would definitely lead to a loss of points by the student who would make such a mistake. On the other hand, one or two grammar errors in the letter in the second part might be practically ignored if the student wrote a letter with many apt and valid points on cultural differences between the two countries being written about.

Oral Exam

In this part of the exam the student is assessed orally to show two important aspects: **first, his/her knowledge of material covered in the course and, secondly, his/her ability to express this knowledge coherently.** Figure 2 below is an example of one variant used in 2006/2007.

Figure 2

BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
Faculty of Electrical Engineering and Communication
Department of Languages

Oral Exam
English for European Union

Examination Task

You are all natives of either the Czech Republic or Slovakia. I want you to be prepared to discuss with me the differences between your country and the citizens of other countries in the European Union and other parts of the world regarding the following situations below.

- 1 You and a native of Finland when taking a sauna.
 - 2 You and someone from Britain when entering your home in this country.
 - 3 You and Spaniard when scheduling supper together in the evening.
 - 4 You and native of France when going out for a business lunch in Paris.
 - 5 You and an American/Canadian regarding how to eat one's meal.
 - 6 You and an American/Canadian on using the mobile phone (cell phone).
 - 7 You and a British person when using first names and "you" in your language.
 - 8 You and a Greek person in relation to the space between you and him when talking.
- ©This test is the property of the Department of Languages (UJAZ) at the Brno University of Technology.

As can be seen above in Figure 2, **the students are assessed in their knowledge of cultural differences within and outside the European Union.** A variety of countries and situations are given and **I tell the student to choose four out of eight situations and give him/her at least five minutes to think of what he/she will say.** At this point in the examination process I already know 70% of the mark of the student being examined, so I decide **subjectively** after a minimum of three answers whether or not to continue with the oral exam. The reason for this is that a very good student usually talks so much on the first two or three chosen topics

that their mark will not change by comparing an additional situation. This reduction gives me more of a chance to tell the student his/her final mark and on how I came up with this assessment. In commenting on my assessment of the oral examination I make sure that students know why they received the actual points given. If a student had a lot of knowledge but had difficulty expressing oneself coherently, I praise the student for his/her knowledge and then suggest that he/she should spend additional time in the future on reviewing grammar and vocabulary usage. If the student spoke flawlessly but had less knowledge than expected, I applaud the student's ability to speak but remind him/her that there was not enough substance to give a very good mark.

Problems Encountered in the Assessment

Ironically, as shall be pointed out in section 4, the students have no problems with my assessment of them. The students understand that it is very difficult at all faculties of the Brno University of Technology to obtain an **A** as a final mark since the range to receive one is from 90-100. Since my semester test and examination are neither easy nor very difficult, even an attentive and studious student who participated regularly might only receive a **B** (80-89) in the course. My only problem is that I have encountered **many B-students** over the years in both JA3 and MAEU **who prefer receiving an F in the course rather than a B, because a B could lower a previously excellent average at the faculty and therefore affect their stipend** while an F would not affect the average since it would not be counted in the average. The problem for me is that such students are not counted in my **output** for the academic year, as are those 5th-years students who attend MAEU, but at the end of the semester say thank you for an interesting course, but do not wish to take the exam since they do not need the credits! Therefore, I can have 30 students registered at the beginning

of a semester and have only 13 students with a final mark at the end of it.

4. Student Opinions of the Course

Naturally, as a lecturer of a specialized course like *English for Europe*, I am interested in knowing how my students perceived the course. I used to also be interested in the same thing in *Everyday Conversation*. However, from the perspective of gathering statistical information in the proper scientific fashion, my way of obtaining this information could be looked upon by social scientists as haphazard at best. In my previous JA3 classes, I asked students at the end of both semesters, but after I told them their marks, what they **most liked** and **least liked** in the course, and then recorded it simply on paper for my own personal use for the following academic year. Surprisingly (thought not totally) I sometimes received quite interesting comments from my students on what they disliked about JA3. I answered any criticisms they might have had of the course thoroughly and honestly. I often could do this because I knew the students quite well since I had them in one or two (and sometimes three) previous language courses at BUT. All data collected was basically for memory and not for external use by the faculty.

The same thing basically happened again this past year in *English for Europe* where quite a few students were students I knew from previous years; but, unlike *Everyday Conversation*, there were several first-time students. The information I gathered at the end of the year would again be considered unorthodox by many in that it was not done in the usually preferred *anonymous* way, but by an amended version of what I did in JA3—but only this time I also used the email way for conducting my survey. However, the answers still proved illuminating and, in my opinion, are still **valid**.

First of all, a portion of the email questionnaire sent can be seen below in Figure 3, which was sent by me to my MAEU students on 14 June 2007.

Figure 3

Hello, again. I hope all of you have had a successful year and are looking forward to summer...I am planning for next year's MAEU course and if you just have a little extra time on your hand, I'd like you to answer 2 or 3 questions for me regarding the course you took and, in some cases, passed the final exam. The questions are:

1. What did you most like about the course?
2. What did you least like about the course?
and if you took the final exam with me
3. Did you agree with the way I assessed you for the course?

I would like to remind the reader that the tentativeness for asking question 3 was because I did not need the opinion of those who took the course but did not take the final examination because they had enough credits being already in their 5th year and having final projects to complete in order to graduate from BUT.

In the end, I had 14 responses to my opinion survey—9 given to me personally after the exam and 5 sent to me by email. Naturally, this is not a large sample, but the answers are interesting nonetheless as I will attempt to show with an overall summary of the responses.

Question 1: What did you most like about the course?

This proved to be quite interesting because seven students (i.e. exactly half the survey) commented on my second week lesson on the history of Europe and how its evolution led to the creation of the EU—the most precisely commented lesson among all the responses. In the end, five students had a **positive** view, in comparison to two **negative**

responses. One precise response came from a student named Vít who wrote in his email response (cleaned up by me for typos): “...it was interesting to see your view on the evolution of the EU from you as a foreigner...” (email of 17 June 2007). An oral response given to me at the exam was by a student named Jakub who said he liked it—even though others didn’t appreciate it!

Aside from the above responses, there was a variety of positive remarks such as “I liked your way of teaching, it was interactive and effective” (Tomáš, email of 25 July 2007); “I like your style of teaching, talking about differences between cultures from your personal experience” (Michal, email of 20 June 2007); “Your course was great because it was free conversation about interesting topics” (Adam, email of 15 June 2007). The oral responses basically reflected the email ones, so it naturally cheered me up to either read or hear them (By the way, I know personal emails **cannot** really be considered as **bibliographical material**, but I want to quote them still as evidence of positive and negative views of my classes).

Question 2: What did you least like about the course?

There were fewer responses here, perhaps because of the way I conducted the survey, particularly the oral one since only three out of nine commented on this question. One student felt the students should have spoken more while the other two students comment negatively on the history of Europe lesson. However, one of these responses by a student named Jiří was interesting because he said that he did not like the history part **because it emptied half the class!** He was one of the four loyal students in my Thursday afternoon class of the summer semester. Ironically, the other students in his did not mind this, with two directly commenting that **they liked the small class!** Among the email responses basically two things stood out: they felt other students should have

talked more and that they did not like the level of English of some of the students in the class. One student, Ondřej, wrote that next year I should “put more pressure upon students to increase chatting during MAEU” (Ondřej, email of 19 June 2007).

In summary here, there were few negative responses, which made this lecturer happy, but then again critics of the survey could comment on the unorthodox way it was carried out.

Question 3: Did you agree with the way I assessed you for the course?

I had no negative responses from any of the students surveyed and from those who were not surveyed. In fact, I must comment personally here that MAEU was **the first course I had where there were no complaints about the final marks I gave to the students**. I understand that I have only one academic year as proof, but it gave me confidence that my method of testing and examining proved to be a success for 2006/2007.

Conclusion

I would like to conclude this paper to continue where I left off at the end of section 4 in saying that I felt that not only **my method of assessment was a success**, but that the entire course was an overall success. As I have outlined in this manuscript, the need for *English for Europe* was a need to meet changing circumstances at my faculty which was looking for a more in-depth course than was provided in *Everyday Conversation*, which proved quite useful in the 1990s but lacked the **English for Specific Purposes** content looked for by my colleagues in the Department of Languages in recent years. Credit for this has to justifiably go in part to Mgr. Přemysl Dohnal who created the course and designed

the initial syllabus. As for me I was happy that my amended syllabus proved to be popular with most students in my classes in 2006/2007. I hope in future years I can refine the syllabus to make it more interesting; and with regard to assessing students, I would like to find ways to make the tests and exams even more challenging for my students.

Bibliography

Course Code information for students of the Brno University of Technology

Angličtina pro Evropu (AEU)

https://www.vutbr.cz/teacher/index.phtml?gm=gm_detail_predmetu&apid=55982 visited on August 8, 2007

Everyday Conversation (JA3)

<http://www.fit.vutbr.cz/study/course-1.php.en?id=3935>
visited on August 8, 2007

Electronic Texts for students of the Faculty of Electrical Engineering and Communication

Froehling, K. 2006. Brno University of Technology

Angličtina pro Evropu: European Union English, Auxiliary Texts

https://www.feec.vutbr.cz/et/skripta/ujaz/EU_English.pdf
visited on August 8, 2007

Unpublished Copyrighted Examinations for students of the Brno University of Technology

Froehling, K. 2006. Brno University of Technology

Written Exam for English for Europe (MAEU) (figure 1)

Oral Exam for English for Europe (MAEU) (figure 2)

Development of Students' ESP Competence in Tertiary Studies

Ineta Luka

The topicality of the present evaluation research is determined by the development of tourism industry in Latvia whose labour market requires creative, decisive, educated, competitive specialists with a good command of English and excellent cooperation skills. The object of the research is the development of tourism students' *English for Special Purposes* (ESP) competence. Theoretical (study of theoretical literature and sources) and empirical methods of the research – data obtaining methods (students and teachers' interviews, students and tourism employers' surveys, students' assessment and self-assessment, students' tests) and qualitative and quantitative data processing methods were used. This report deals with the results of the research conducted in Latvia from 2003 to 2007 – the designed ESP curriculum for tourism students, the created definition of *ESP competence*, the components of ESP competence, its criteria, indicators, ESP competence levels and the created model for the development of tourism students' ESP competence.

Introduction

Political, socio-economic and cultural changes that have taken place in the world during the last fifteen years have influenced all the spheres, including education. The twenty-first century is characterized for many individuals by mobility and ever growing flow of information. Specialists' professional competence is becoming more and more important. Its development sets new requirements for education whose goal is to show the proper course for the changes (Fulans 1999).

Recently the tourism business has become one of the most flourishing businesses in Latvia and is still continuing to grow. The number of incoming tourists in Latvia has increased from 3.03 million people in 2004 to 5.24 million

people in 2007. Most tourists come from Ireland, the UK, Scandinavian countries, Germany (Galvenie Latvijas tūrisma nozari raksturojošie rādītāji 2004. – 2007. gadā). The growing tourism labour market requires creative, decisive, educated, competitive specialists with a good command of English and excellent cooperation skills, who are able to work in different cultural settings and cater the needs of all tourists.

Higher educational institutions in Latvia have reacted to the requirements of the labour market. All the largest higher educational establishments of the country offer tourism related curricula – the University of Latvia, Latvia University of Agriculture, Liepaja University, the Vidzeme University College and the School of Business Administration Turība (BAT), each of them specializing in a definite tourism field – hotel industry, catering industry, rural tourism, guiding, tourism business, etc. BAT was one of the first higher educational institutions which offered such a curriculum (a tourism and hospitality management curriculum). However its history is not long – the first students were enrolled only in 1993. Although at present in Latvia there are standards for definite tourism occupations (e.g., waiters, guides, tour conductors, etc), there is not a unified concept about what professional competencies tourism specialists must possess. However, all the existing tourism standards in Latvia stress a foreign language competence as an important component of tourism specialist's professionalism (*Profesionālās izglītības centrs. Profesiju standarti*). Therefore an essential role in tourism specialists' education should be paid to the development of their **ESP competence**, which in a knowledge society could simultaneously foster the development of employees' **professional competence**. The content of studies should be student-centred, i.e., orientated towards students' learning. In the study process students, based on their experience and

cooperating with a teacher, construct their knowledge and perform self-assessment.

The teacher's professionalism is described by wide strategic and creative knowledge, creativity, organizing of pair work, group work, teamwork, as well as the ability to integrate knowledge in continuous professional development (Žogla 2006). Therefore the model of learning foreign languages in tourism curricula is changing in order to offer possibilities to the students to reach this quality.

Objectives of the work

The goal of the paper is to present the results of the evaluation research conducted in the field of development of tourism students' ESP competence in BAT, in Latvia, paying special attention to the final stage of the research – final evaluation. Its aim was to measure the target group's ESP competence level according to the created ESP competence criteria, analyze the changes and summarize the results of the study.

The following tasks specify the goal: to study theoretical literature and sources on curriculum and syllabus design and needs analysis; study competence theories and language competence theories in order to define ESP competence for tourism specialists, determine its components, criteria, indicators and ESP competence levels; based on theoretical analysis and conducted empirical needs analysis create an ESP curriculum for tourism students, design a model for the development of students' ESP competence and test its efficiency in tertiary level studies.

Theoretical Framework

1. ESP Curriculum design

Any course design starts with needs analysis (Nunan 1991, Yalden 1996, Elliott 1998, More 2001, Gillet 1989, Richards 2001), which is conducted on several levels: on the level of a students' group, on institutional, educational, administrative, political and cultural level (Kennedy 1988) and it includes the study of students' abilities, needs, interests and learning styles (Katz 2000).

Curriculum and syllabus theories were analyzed in order to create the content of an ESP course for tourism students. The analysis of the theories revealed that there are different approaches to the understanding of those terms. In this study an approach in which **curriculum** implies educational philosophy, aims of the course, the selected teaching methods and teaching aids but **syllabus** includes the course content (what is to be taught and in what sequence) was adopted. Different syllabi types were analyzed in order to choose the most appropriate syllabi that can be used for teaching ESP to tourism students. A conclusion was drawn that the most useful type of ESP syllabus for tourism students is the integrated one which includes content, process and results, stressing the process aspect of an activity, which means learning by doing, and observing socio-cultural aspect as students will use the language in different situations and various cultural contexts. Topical syllabus was chosen as the leading syllabus, and situational, task-based and process syllabi – as the supplementary ones (a more detailed analysis in Lūka 2004, Luka 2007a, 2007c).

2. ESP competence for tourism specialists

2.1. Professional activity competence for tourism specialists

The analysis of theoretical literature (Maslo, I. & Tiļļa 2005, Maslo, I. 2006, Tiļļa 2003, 2005, Henschel 2001) reveals different approaches to competence theories – competences as **skills** that had to be acquired when finishing some stage of education (characteristic for the seventies-eighties of the 20th century), competence as **qualification** (typical for the eighties-nineties of the 20th century). Nowadays the term **ability** is often replaced by the term *competence*. It is justified by social and cultural progress which sets high requirements for an individual to evaluate, analyze, select and accordingly react in unknown situations (Maslo, E. 2003). This approach regards competence as an **ideal of education** and an **analytical category** (Maslo, I. & Tiļļa 2005, Maslo, I. 2006, Tiļļa 2003, 2005), although it has to be remarked that the term competence as an analytical category first appeared in N. Chomsky's linguistic theory (cf. Chomsky 1969).

In this study the latest approach to competence theory was adopted. Following I. Tiļļa's approach to competence definition (Tiļļa 2003:55) a definition of professional competence suitable for the situation in Latvia was created. **Professional competence** is an individual combination of gained experience, attitude and abilities developed on the basis of learning which allows a specialist to think strategically, untraditionally implement knowledge, responsibly develop their industry, and creatively work in the chosen profession observing traditions and peculiarities of different cultures.

Many sources describe activity competence or professional activity competence as an integrative competence, which contains all those sub-competences that

prevail in each sphere (Tijlla 2005:23). **Professional activity competence** is characterized by the social nature of the activity and its development, which is based on experience and acquired knowledge. Professional activity competence for tourism specialists consists of cognitive competence (theoretical and practical knowledge of the industry), personal competence (communication abilities and social skills) and technologically-professional competence (creative and constructive problem solving, communication skills, cooperation) (Wilson 2001, Print, Ørnstrøm & Lielsen 2002, Renard 2001). It is one of the components of tourism specialists' ESP competence.

2.2. Communicative competence for tourism specialists

As people's interaction in tourism occurs between members of different nationalities and ethnic groups in order to promote a mutually understood cultural context, it is essential to develop intercultural communicative competence.

The term *communicative competence* has been used for more than 30 years. It was introduced by D. Hymes in the seventies of the 20th century (Hymes 1972). Since that time the term *communicative competence* has extended, as well as pedagogical literature has mentioned different other types of competences. Nevertheless, the basic idea of communicative competence is an ability to use language both on a *receptive* and *productive* level (Kitao, S. K. & Kitao, K. 1996). Interpretation of N. Chomsky's term *linguistic competence* (Chomsky 1969) has also changed. The term *competence* includes not only knowledge about language structures but also knowledge about social rules that determine the use of appropriate *linguistic elements*. This means that *communicative competence* includes *linguistic competence* (Widdowson 1983) and the term *communicative competence* is wider than the term *linguistic competence*. As the development of *communicative competence* has been the

primary goal of language learning for more than twenty years, many classifications of *communicative competence* have been created. The most popular ones (Canale & Swain 1980, Bachman & Palmer 1982, Richards & Rogers 1986, Tarone & Yule 1989, Byram 1998) include the following competences: *grammatical competence*, *strategic competence*, *sociolinguistic competence*, *pragmatic competence*, *discourse competence*, *linguistic competence*.

The analysis of these competences (Yalden 1996, Richards & Schmidt, 1983, McKay 2002, Widdowson 1986, Tarone & Yule 1989, Spolsky 1998, Lund 1996, etc.) allows differentiating among them and selecting those competences that form *communicative competence*. Tourism specialist's *communicative competence* includes *grammatical competence* (*lexis*, *semantics*, *morphology*, *syntax*, *phonology* and *orthography*), *pragmatic competence* (contextual *lexis*, language *functionality*, *unity* and constructions for *turn turning* and *continuity of communication*), *discourse competence* (*language exposure* and the *unity of text and situation*), *sociolinguistic competence* (understanding of other cultures, *register*, *accent*, *dialects* and *interaction skills*) and *strategic competence* (*verbal* and *non-verbal communication strategies* and *compensation strategies*). All these sub-competences are important for language learning and they are interconnected as a result forming a *communicative competence*, which is a component of *ESP competence*.

2.3. Intercultural competence for tourism specialists

Many scholars stress the cultural aspect of language learning and use, suggesting that knowledge about other cultures helps to learn a language and assess cultural values and peculiarities of the language learner's nation (for an exhaustive analysis refer to Luka 2007b). The author understands **intercultural competence** as an ability to see and understand differences in one's own and other people's

cultures and countries, accept them and accordingly react, in conversation and behaviour, treating people in a way which is not offensive, scornful or insulting to the members of other cultures. At the same time it includes the knowledge of one's own nation and culture, and an awareness of their value, their preservation and development.

Intercultural competence is a component of tourism specialists' *ESP competence*. It consists of attitude (inquisitiveness and openness, tolerance), declarative knowledge of cultural aspects (facts, concepts) (Dirba, 2004:25) and an ability to operate in different cultural contexts.

2.4. The components of tourism specialists' ESP competence

The analysis of competence theories, communicative competence and intercultural competence theories and the analysis of international ESP exam requirements and the EU and LR documents enabled the researcher to create a definition of ESP competence for tourism specialists. **ESP competence** is an individual combination of gained experience, attitude and abilities developed on the basis of learning, which allows a specialist, observing different cultural traditions and peculiarities, to creatively implement the English language both receptively and productively in communication and professional work, responsibly develop tourism industry and offer the client a product in an understandable and acceptable way.

ESP competence consists of communicative competence, intercultural competence and professional activity competence. Each of them consists of several sub-competences that interact. The development of ESP competence takes place in action (process) and it is based on students' experiences, and consequently students form new experiences (see Figure 1).

Each component of ESP competence (communicative competence, intercultural competence and professional activity competence) has one criterion:

- **language use for professional duties** (indicators: **mutual oral communication, understanding of a specialized text, business correspondence**) for communicative competence;
- **abilities of intercultural communication** (indicator: **openness and understanding**) for intercultural competence;
- **professional thinking** (indicators: **cooperation** and **creativity**) for professional activity competence.

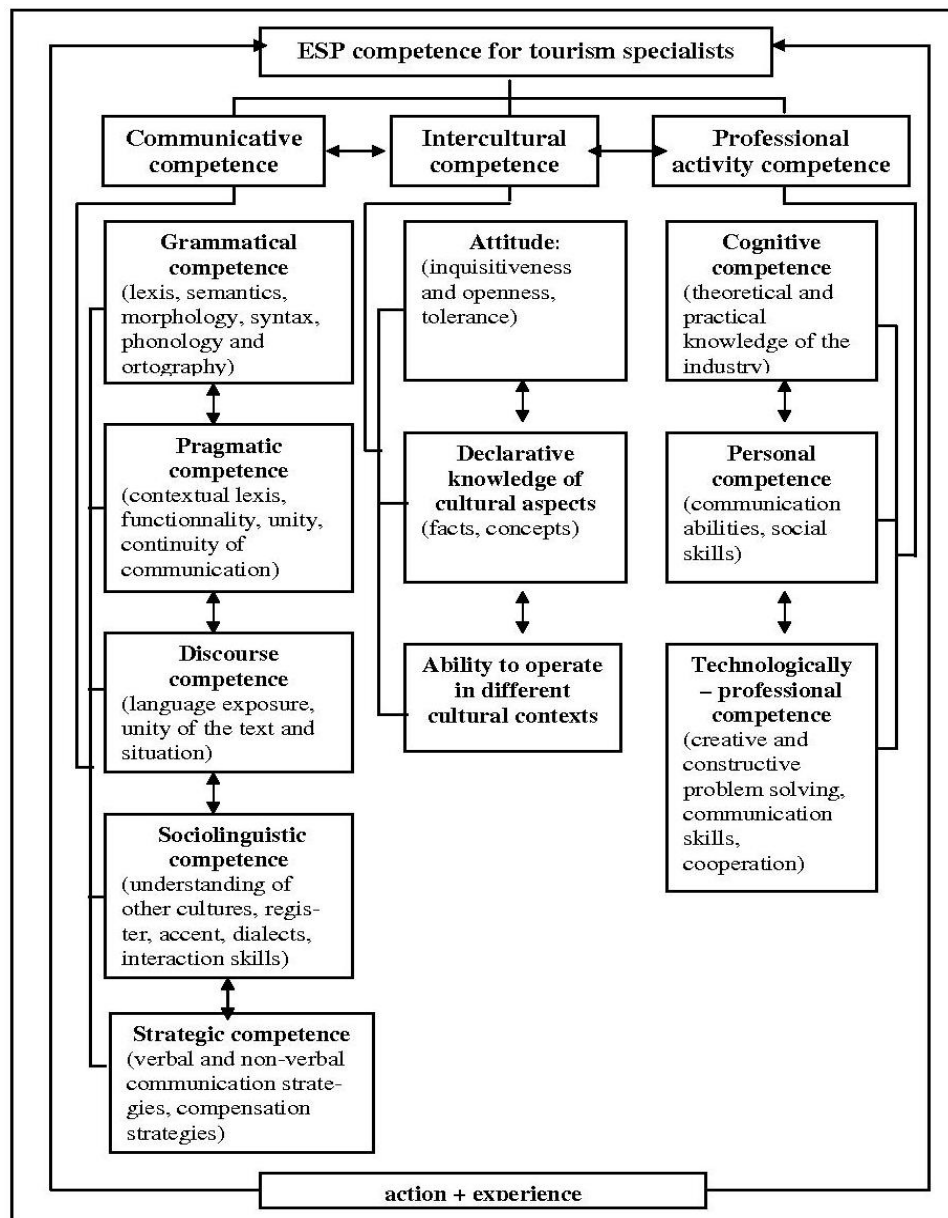


Figure 1. ESP competence for tourism specialists

Students' ESP competence can be measured according to three levels: basic, independent and proficient user (see Appendix). In the study process the language (*ESP*) changes its role – from the study course it becomes a means of acquiring one's profession. Therefore, similar to activity competence, it is an integrative competence which integrates both language aspect and professional activity aspect. English is a component of tourism specialists' professional competence as tourism specialists use it for professional purposes (for gaining and exchanging of information, interaction, communication, etc.). Professional activity competence, in its turn, is a component of ESP competence as its sub-competences influence the development of language competence (*professional lexis, language use*).

2.5. The model for the development of tourism students' ESP competence

The development of tourism students' ESP competence takes place in the study process which is organized on mutual understanding and cooperation among group mates and students and the teacher. Students themselves construct their knowledge, the teacher only helps if necessary, makes sure that everyone is occupied. Teaching methods and aids are chosen in cooperation with students in order to suit the requirements of the industry and the students' wishes and learning styles. First, based on the analysis of theoretical literature and empirical needs analysis, ESP curriculum was created (Lūka 2004, Luka 2007a, 2007c). Next, needs analysis on the level of the exact students' group was conducted in order to adapt syllabus to the group. Syllabus consists of definite themes (usually three themes per term). The ESP competence development model consists of several cycles (see Figure 2).

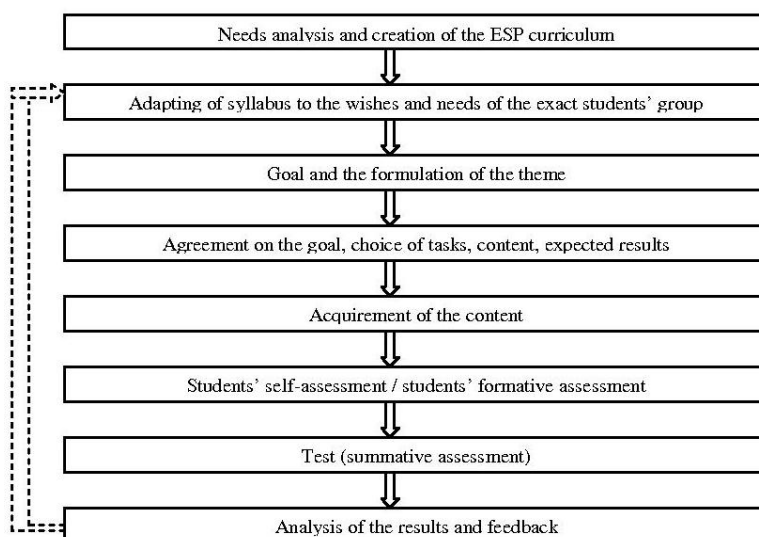


Figure 2. The model for the development of tourism students' ESP competence

Each theme forms one cycle. In order to attain the goal of language learning – an ability to communicate in different socio-cultural contexts and be active partners in communication process, students have to develop the skill to cooperate. Taking into account Latvian students' mentality who are usually very reserved and not willing to communicate, the educator faces a difficult task “to break the ice” and get the students involved in communication. The author's experience shows that for successful further cooperation “the ice should be broken” on the first lesson.

When starting to study a new theme the teacher involves students in a discussion in order to find out students' experiences in relation with the topic. After the discussion, done in pairs or groups, each pair/group reflects upon the results of their discussion. Next, the teacher and the group agree on the aim of the theme, the possible tasks, expected results, the form of the test (written test, oral test, report, presentation, etc.). Acquirement of the content consists of

three phases: pre-task, task phase and post-task. Pre-task is a short task that has to lead students into the situation/theme. It may be brainstorming, mind-map, dialogue, sharing of experiences, etc. Task phase includes reading/listening tasks, analysis of professional lexis. Students may work in pairs, groups or individually depending on the task. Post-task takes the longest time in the task phase. First there are simpler tasks (e.g., questions and answers, substitution exercises, exercises of insertion, true/false tasks, etc.), later the tasks become more complicated and promote not only students' communicative competence but also students' professional thinking (creativity and cooperation) and intercultural communication abilities. For example, dialogues and pair discussion, analysis of professionally related problems, role plays in professional setting, case studies, project work, etc. Home task includes extensive home reading connected with the topic or some creative/formal written work based on the material studied during the lesson. Having studied all the sub-topics of the theme, students fill in self-assessment forms (adapted from Nunan 1991) where they express their opinion on the content, teaching aids, methods, their own success and failure. The teacher fills in similar forms about each student performing formative assessment. After the test (summative assessment) students and the teacher reflect on the previous topic in order to make necessary changes and improvements and start a discussion connected with the next theme. Thus students and the teacher cooperate; they are partners who work for the same aim. The teacher helps the students to develop their language competence whereas the students explain the teacher specific information, which is connected with their profession. Thus the teacher learns together with the students. This cooperation between the students and the teacher forms the basis of creative study process and mutual understanding.

Methods and Results

An interpretative scientific paradigm, that corresponds to the humanistic pedagogy was chosen for the research as it creates conditions for the development of each person and helps to develop their potential. The choice of interpretative paradigm was also determined by the researcher's practical interests – the creation of holistic ESP curriculum, and the use of action theory (Vigotskis 2002, Špona & Čehlova 2004, Students 1998a, 1998b, Wilson 2001) social constructivism (Bruner 1973, Vygotsky 1978, Vigotskis 2002, Williams & Burden 1999, Kim 2001, Klafki 1992, Spolsky 1998, Flick 2004a) and symbolic interactionism (Mead 1999, Denzin 2004, Cohen & Manion 2003, Williams & Burden 1999, Flick & von Kardoff 2004, Sandstrom & Kleinman 2004, Gudjons 2007, Kanpapa & Cepvoh 2003) theories in the research and their correspondence to interpretative paradigm.

Having analyzed possible research designs (Cohen & Manion et al. 2003, Denzin & Lincoln 2003, Flick 2004b, 2005, Kardorff 2004, Kelle & Erzberger 2004, Kemmis & McTaggart 2000, Kroplijs & Raščevska 2004, Mayring 2002), evaluation research applying mixed methods of the research was chosen, as it best suits to the research question and the goal of the research (see Figure 3).

Exploration of the research context included the analysis of curriculum and syllabus theories, theories of needs analysis and competence theories as well as an empirical needs analysis conducted from September 2003 to September 2004. 137 respondents took part in this stage of the research – 99 students, 12 tourism educators and 26 tourism employers. During the next stage of the research (in autumn of 2004) 156 students took an international exam *English for Tourism Industry* using the sample paper 2043/3/04/F. Three ESP educators according to common criteria (*content, layout, the choice of lexis, grammar and*

spelling) marked students' works (Written English for Tourism 2004). A target group of 9 first year students who studied ESP using the created curriculum and model was chosen. Creation and testing of the model lasted from October 2004 to December 2006. In December 2006 generalization of the results was done. 187 students who had studied ESP using the designed ESP curriculum were questioned.

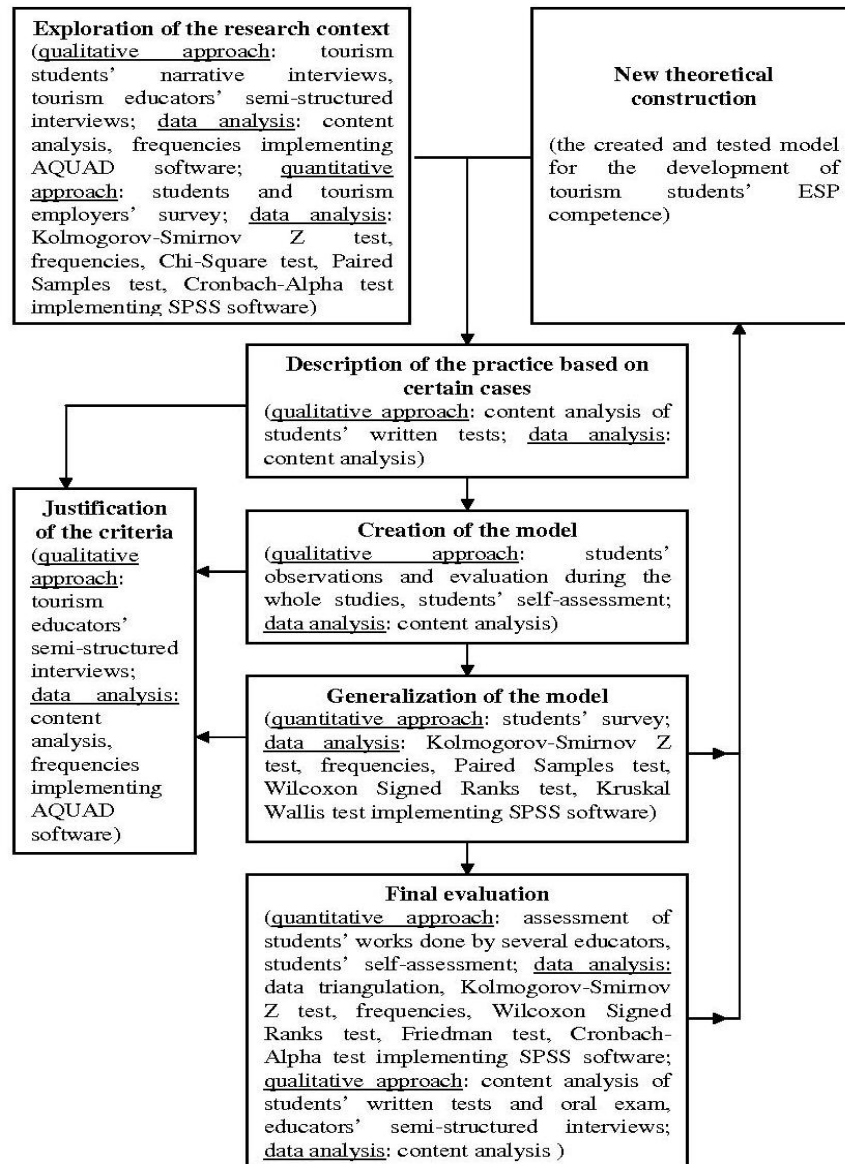


Figure 3. **The research design**

Created based on Mayring, P. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz, Basel: Beltz Verlag, 2002. p.64.

Justification of the criteria was done by interviewing four tourism educators in whose courses the students' professional activity and intercultural competences were developed. The semi-structured interview included 12 questions which concerned the educators' professional background, the course description and evaluation, their opinion about intercultural communication and its development, their understanding of the levels of intercultural and professional activity competence and the assessment of the students' intercultural and professional activity competence. All educators stressed the importance of intercultural communication, admitted the role of languages and knowledge of psychology and theoretical knowledge of other cultures in intercultural competence. The educator KPTD01 who teaches the subjects connected with hotel business admitted that

“intercultural communication abilities are very important in hotel business as tourism specialists serve the clients who represent different cultures, religions, countries with different hospitality traditions and understanding”.

The educator considers that tourism specialists have to be able to speak the major languages and they have to be aware of the most typical features of different cultures. She explains that a high level of intercultural competence may be described by

“theoretical knowledge of the possible communication, people's tolerance and openness. The person is not afraid of changes in himself/herself”.

The educator KPTD02 who teaches the subjects connected with restaurant business and business etiquette is certain that

“the attitude and manners developed in the childhood form the basis of people’s culture of behaviour”.

She also stressed the necessity of developing students’ professional activity competence by using different role-plays from professional setting thus helping the students to develop their problem solving skills.

A high level of intercultural and professional activity competence is described by “the ability to professionally work in any setting and any cultural context” (from the interview of KPTD03). A low competence level is described not only by unwillingness to make contacts and communicate but it may also be associated with “self-contentment and indifference to others” (from the interview of KPTD04).

The educators told that the courses were orientated to acquire intercultural competence to cooperate with Europeans and admitted that students may have communication problems encountering with Oriental and American cultures.

The data analysis done by applying AQUAD 6 software showed that the educators had mentioned 23 codes connected with professional thinking and 15 codes – with intercultural communication abilities. Most frequently were mentioned such codes: interaction (14 times), communication (10 times), tolerance (9 times), other cultural setting (9 times), culture (8 times). As all the interviewed educators pointed to the fact that the students had acquired the theory but they lack experience, this aspect is included in the description of competence levels, i.e., how independently and creatively students can implement the specific professional knowledge in their work – in communication, cooperation, problem solving. Therefore cooperation and creativity were selected as the indicators of professional activity competence.

During the final evaluation (December 2006 – April 2007) the students' ESP competence was measured to determine to what extent it had improved implementing the created model. To obtain valid results, data triangulation was used (see Table 1).

Table 1 - Final evaluation of the research

Criterion	Participants	Method
language use for professional duties	the target group of students	self-assessment forms
	the students' ESP educator	assessment of students' performance (oral presentation and written work)
	an independent ESP educator	assessment of students' performance (oral presentation and written work)
abilities of intercultural communication	the target group of students	self-assessment forms
	the students' ESP educator	students' observation
	4 tourism educators	students' observation
professional thinking	the target group of students	self-assessment forms
	the students' ESP educator	students' observation (cooperation) and written work (creativity)
	an independent ESP educator (for creativity)	students' written work
	4 tourism educators (for cooperation)	students' observation

First the students filled in self-assessment forms, created based on the competence description (see Appendix), to evaluate their ESP competence. They had to choose the corresponding option to each question. A six-point scale was applied:

- 1 (a very low level) and 2 (a low level) – a basic user (low competence level),
- 3 (a medium level) and 4 (a fairly high level) – an independent user (a medium competence level),
- 5 (a high level) and 6 (a very high level) – a proficient user (a high competence level).

The statistical analysis applying SPSS 15.0 software validated the students' ESP competence increase (Student's t test p-value=0.000, Chronbach's Alpha test $\alpha=0.978$).

In order to determine the improvement in the students' ESP competence with regards to the indicators of the criterion **language use for professional duties** students took *English for International Tourism* exam using the sample paper 2043/1/01 of the year 2001. The exam works were marked by two ESP educators according to internationally accepted criteria: *content*, *layout*, the choice of *lexis*, *grammar* and *spelling* (Written English for Tourism 2001, 2004). The maximum possible points to be given were 100 (35 points for the first task, 20 – for the second task, 20 – for the third task, 25 – for the fourth task). The following assessment scale was used: 0 – 59 points – a basic user; 60 – 80 points – an independent user; 81 – 100 points – a proficient user. Content analysis of the works showed that the students' professional language competence had improved. However, the seemingly easiest work – filling in the form, had caused the most difficulties for the students, which may be explained by the fact that they had not carefully read the tasks and had not answered all the questions. The students had improved the knowledge of professional *lexis*, as they had understood the subtle nuances of the given professional texts and they had used specific tourism *lexis* and more

creative language in their written works. They had learnt the peculiarities of the formal language style, as they made fewer mistakes in the layout. However, some students had not improved their writing skill and had not learnt how to write a memorandum. The students had improved professional activity competence as they could offer a more professional solution to the given problems. There was less verbosity in the works; the required information was expressed more precisely. The main grammar mistakes were still connected with the use of the tenses and sentence construction. Spelling corresponded to a proficient user's level.

Next, the students' *ESP competence* in the indicator **mutual oral communication** was measured at the oral exam-conference in April 2007. The students had to write a report and make a presentation about tourism in some country. The report had to include tourism development of the country from ancient times to nowadays, including historic, cultural, economic, communication aspects. The student had to analyze the country's tourism product and give suggestions for its improvement, describe nation's traditions, habits and lifestyle, mode of behaviour, business customs, explain the country's tourism tendencies and give the reasons. The students' ESP educator and an independent ESP educator, based on the created description of competence levels (see Appendix), assessed their ability to present a previously written *speech*, presentation skills, spontaneous answers to the questions, ability to express an opinion, explain, justify, maintain a *conversation*, use appropriate tourism *lexis*, ask questions to other students, keep the contact with the audience. The students showed good knowledge of professional *lexis*, an ability to maintain a *conversation* and good presentation skills. The students could ask questions to their group mates and give justified answers to their questions. Not all of them had a good contact with the audience, which means those students had not developed interaction skills. Majority of the students had fluent *speech*

and good *pronunciation* but there were mistakes in pronouncing of economic terms.

In order to measure the students' ESP competence in the criteria **abilities of intercultural communication** and **professional thinking** four tourism educators were interviewed who also assessed the students' ESP competence in these criteria. They made their assessment based on the students' observations during their lessons. The teachers filled in assessment forms, which were created based on the descriptions of ESP competence levels (see Appendix). Then the average assessment was calculated. An independent ESP educator marking the students' written works and listening to their presentations during the exam measured their **creativity**.

As a result a conclusion can be drawn that at the end of the research 5 students' ESP competence had reached the level of independent user (medium level) and 4 students' ESP competence – the level of proficient user (the highest level). The students' ESP competence levels according to ESP indicators can be seen in Table 2.

The conducted qualitative evaluation research in the field of students' ESP competence resulted with the definition of ESP competence, determining of its components, criteria, indicators and descriptions of competence levels, the created ESP curriculum for tourism students and the designed model for the development of tourism students' ESP competence which was tested in tertiary level studies with the students of the Faculty of International Tourism of the School of Business Administration Turiba. The created ESP curriculum was introduced into tourism curriculum of the institution. The designed model for the development of tourism students' ESP competence is used in further pedagogical practice.

Table 2
The target group's ESP competence (April 2006)

students	language use for professional duties			professional thinking		abilities of intercultural communication	ESP competence level
	mutual oral communication	understanding of a specialized text	business correspondence	cooperation	creativity	openness and understanding	
1.	high	medium	medium	high	medium	medium	medium
2.	medium	medium	high	medium	low	low	medium
3.	medium	medium	medium	medium	medium	medium	medium
4.	high	high	high	high	high	high	high
5.	high	high	medium	high	high	high	high
6.	high	high	high	high	medium	high	high
7.	high	high	medium	medium	high	high	high
8.	medium	medium	medium	medium	medium	medium	medium
9.	medium	medium	medium	medium	medium	medium	medium

Conclusions

ESP competence is an individual combination of gained experience, attitude and abilities developed on the basis of learning, which allows a specialist, observing different cultural traditions and peculiarities, to creatively implement the English language both receptively and productively in communication and professional work, responsibly develop tourism industry and offer the client a product in an understandable and acceptable way.

ESP competence consists of communicative competence (grammatical, pragmatic, discourse, sociolinguistic and strategic competence), intercultural competence (attitude, declarative knowledge of cultural aspects and an ability to operate in different cultural contexts) and professional activity competence (cognitive, personal and technologically-professional competence), which are interacting. Its development takes place in action (process)

and it is based on students' experiences, and consequently students form new experiences.

Bibliography

- Bachman, L. F., Palmer, A. S. 1982. The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16 (4), 451.
- Bruner, J. 1973. Constructivist Theory. In: *Going Beyond the Information Given*. <http://carbon.cudenver.edu> visited on May 1, 2006.
- Byram, M. 1998. Intercultural Communicative Competence – the Challenge for Language Teacher Training. In: *Teaching Towards Intercultural Competence: Conference Proceedings*. Sofia: British Council, 92-103.
- Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1 (1), 1-47.
- Chomsky, N. 1969. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L., et al. 2003. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group, 3-45.
- Denzin, N.K. 2004. Symbolic Interactionism. In: *A Companion to Qualitative Research*. (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 81-87.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (ed. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S.) London: Sage Publications, 1-46.

- Dirba, M. 2004. Intercultural learning and language teacher education. In: *European added value in teacher education*. Tartu: University of Tartu, 23-28.
- Elliott, J. 1998. *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Fulans, M. 1999. *Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni*. Rīga: Zvaigzne, ABC.
- Flick, U. 2004a. Constructivism. In: *A Companion to Qualitative Research*. (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 88-94.
- Flick, U. 2004b. Design and Process in Qualitative Research. In: *A Companion to Qualitative Research*. (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 146-152.
- Flick, U. 2005. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Flick, U., von Kardoff, E., et al. 2004. Introduction. In: *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications, 65-66.
- Galvenie Latvijas tūrisma nozari raksturojošie rādītāji 2004.–2007.gadā. s.a. <http://www.em.gov.lv/em> visited on July 31, 2008.
- Gillet, A. J. 1989. Designing an EAP Syllabus: English Language Support for Further and Higher Education. *Journal of Further and Higher Education* 13 (1), 92-104.
- Gudjons, H. 2007. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Henschel, T. R. s.a. *Dialogische Handlungs- und Entscheidungskompetenzen, Welche Bildung brauchen wir für das Wissenszeitalter?*

<http://www.euseg.de/admin/upload/artikel1.pdf> visited on December 13, 2005.

Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Капрапа, Д.В., Сервон, Д. 2003. *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер.

Kardorff, E. 2004. Qualitative Evaluation Research. In: *A Companion to Qualitative Research*. (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 137-142.

Katz, S. 2000. Competency, epistemology and pedagogy: curriculum's holy trinity. *The Curriculum Journal* 11 (2), 133-144.

Kelle, U., Erzberger, C. 2004. Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. In: *A Companion to Qualitative Research*. (ed. Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I.) London: Sage Publications, 172-177.

Kemmis, S., McTaggart, R. 2000. Participatory Action Research. In: *Handbook of Qualitative Research*. (ed. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S.) London: Sage Publications, 567-605.

Kennedy, C. 1988. Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics* 9 (4), 332.

Kim, B. 2001. *Social Constructivism*. <http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm> visited on May 1, 2006.

Kitao, S. K., Kitao, K. 1996. Testing Communicative Competence. *The Internet TESL Journal* 2 (5), <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Testing.html> visited on May 12, 2004.

- Klafki, V. 1992. Mācību plānošanas perspektīvā shēma. 1992. In: Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 258.-262.
- Kropļijs, A., Raščevska, M. 2004. *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Luka, I. 2007a. Development of Students' ESP Competence at the Tertiary Level. In: *Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context. Research papers of International Nordic-Baltic conference of FIPLV*. Riga: SIA „Izglitības soli”, 329-339.
- Luka, I. 2007b. Development of Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Polish Journal of Applied Psychology* 5 (1), 97-111.
- Luka, I. 2007c. Some Aspects of the ESP Curriculum Design for Tertiary Institutions. Poland, Czech Republic, Slovak Republic. *The New Educational Review* 11 (1), 63-74.
- Lūka, I. 2004. ESP Syllabus Design for Tourism Students. In: *European added value in teacher education*. Tartu: University of Tartu, 151-156.
- Lund, K. 1996. Communicative competence – where do we stand? *Sprogforum* 4, 7-19.
- Maslo, E. 2003. *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Maslo, I., Tiļļa, I. 2005. Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs* 3 (51), 4.-9.
- Mayring, P. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz, Basel: Beltz Verlag.
- McKay, L. S. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Mead, G. H. 1999. *Play, school and society*. New York: Peter Lang, corp.
- More, J. G. 2001. Lifelong Learning Policies in Spanish Universities. *European Journal of Education* 36 (3), 317-327.
- No zināšanām uz kompetentu darbību*. 2006. Maslo, I. (ed.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Nunan, D. 1991. *The Learner – Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Print, M., Ørnstrøm, S., Lielsen, H. S. 2002. Education for Democratic Process in Schools and Classrooms. *European Journal of Education* 37 (2), 193-210.
- Profesionālās izglītības centrs. Profesiju standarti*. s.a.www.izmpic.gov.lv visited on June 5, 2004.
- Renard, P. 2001. The speech during the closing ceremony of the Forty-sixth Session of the International Conference on Education. *Educational Innovation and Information* 109, 1-7.
- Richards, J. C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rogers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C, Schmidt, R. W. 1983. *Language and Communication*. Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.
- Sandstrom, K., Kleinman, S. 2004. Symbolic Interaction. In: *Encyclopedia of Social Theory*. Vol. II. ed. Ritzer, G. California: Sage Publications Inc., 821-826.
- Spolsky, B. 1998. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Students, J.A. 1998a. *Vispārīgā paidagoģija. I daļa*. Rīga: RaKa.

- Students, J.A. 1998b. *Vispārīgā paidagoģija. II daļa*. Rīga: RaKa.
- Špona, A., Čehlova, Z. 2004. *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Tarone, E., Yule, G. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiļļa, I. 2003. *Pusaudžu sociokultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā*. Ph. D. Thesis (unpublished). University of Latvia.
- Tiļļa, I. 2005. *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Vigotskis, Ļ. 2002. *Domāšana un runa*. Rīga: Izdevniecība "EVE".
- Vygotsky, L. 1978. Social Constructivism. In: *Mind in Society*. <http://carbon.cudenver.edu> visited on May 1, 2006.
- Yalden, J. 1996. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. 1986. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M., Burden, R.L. 1999. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, D. 2001. Reform of TVET for the Changing World of Work. *Prospects. Quarterly review of comparative education* XXXI (1), 21-37.
- Written English for Tourism. Level 2*. 2001. Information Pack. Code No.: 2043. London: LCCI CET.
- Written English for Tourism. Level 2*. 2004. Information Pack. Code No.: 2043. London: LCCI CET.

Žogla, I. 2006. *Curriculum* jēdziens definīcijās un salīdzinājumā.
In: *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes*
Raksti 700, 32-42.

Appendix: ESP competence criteria, indicators and levels

	Criterion: language use for professional duties
	Indicator: <i>mutual oral communication</i>
Proficient user	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understands a long and complicated speech about general and occupational topics 2. Can professionally communicate in English about occupational topics making a clear, well-structured speech and using lexis and grammar appropriate to the situation 3. Can deliver a speech concerning any tourism sphere, can justify their opinion, and maintain a conversation by asking and answering specific questions connected with the tourism industry
Independent user	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understands the main ideas of a long and complicated speech about general and occupational topics 2. Can communicate in English about previously studied occupational topics making a clear, well-structured speech and using professional lexis 3. Can deliver a speech about a previously prepared professional topic, can maintain a conversation by asking and answering questions connected with their professional duties
Basic user	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understands the main ideas of a simple, slow speech about general and occupational topics

	<p>2. Can communicate in English about previously studied occupational topics with a partner's help</p> <p>3. Delivering a speech about a previously prepared professional topic can briefly answer the questions connected with their everyday professional duties</p>
	Indicator: <i>understanding of a specialized professional text</i>
Proficient user	<p>1. Can in detail understand long, complicated professional texts</p> <p>2. Can identify different language styles, can understand the slightest nuances of a professional text, directly and indirectly expressed opinions, and explain them</p> <p>3. Can scan and skim long, complicated professional texts and find the required information in a little time</p>
Independent user	<p>1. Can understand professional texts connected with their everyday duties</p> <p>2. Can find the main idea of a professional text and explain it using a sample text</p> <p>3. Can scan and skim professional texts and find the required information using a dictionary to check the meaning of the terms</p>
Basic user	<p>1. Can understand the main idea of the text, but is not able to convey detailed information</p> <p>2. Poorly understands professional lexis in specific professional texts</p> <p>3. Using a dictionary can scan and skim short professional texts in order to find the required information</p>
	Indicator: <i>business correspondence</i>
Proficient user	<p>1. Can write clear, correctly structured business documents that correspond to the layout requirements</p>

	<p>2. Can give accurate written answers to clients' questions using appropriate professional lexis and without inclusion of irrelevant information</p> <p>3. Spelling is accurate</p>
Independent user	<p>1. Using samples of standard documents of the tourism industry can write similar business documents containing standard phrases and expressions</p> <p>2. Can give written answers to clients' questions using basic professional lexis and simple sentence constructions</p> <p>3. Spelling contains slight mistakes; a student mixes British and American spelling</p>
Basic user	<p>1. Using a dictionary can write a short business document according to the pattern substituting the given information by the required one</p> <p>2. Can give written answers to clients' questions imitating the pattern and using elementary sentence constructions</p> <p>3. Spelling is inaccurate</p>
	Criterion: professional thinking
	Indicator: <i>cooperation</i>
Proficient user	<p>1. Willingly works in pairs, listens to their partner, cheering them and maintaining the conversation</p> <p>2. Is eager to communicate with group mates, expressing and proving their opinion and listening to others</p> <p>3. Cooperates with a teacher by giving additional information and improving the teacher's knowledge</p> <p>4. Willingly participates in group work involving other students as well</p>
Independent user	<p>1. Willingly works in pairs, takes the leading role in pair work sometimes even not allowing the partner to express their opinion</p>

	<p>2. Expresses their opinion but does not show interest in other students' opinions</p> <p>3. Asks questions to the teacher about the themes that they do not understand but does not help with additional information</p> <p>4. Participates in group work being encouraged by the teacher or group mates</p>
Basic user	<p>1. Does not wish to do pair work, pretends being occupied by other work</p> <p>2. Is not willing to express their opinion, gives answers only after repeated direct questioning</p> <p>3. Does not ask any questions to the teacher but puts down the teacher's answers to other students' questions</p> <p>4. While doing group work takes the observer's position</p>
	Indicator: <i>creativity</i>
Proficient user	<p>1. While performing creative tasks in language lessons uses original, untraditional solutions</p> <p>2. The written text contains rich, creative language and original means of expressing their opinion and ideas</p> <p>3. While performing problem solving tasks expresses untraditional, creative ways of problem solving</p> <p>4. Creatively uses knowledge for occupational purposes</p>
Independent user	<p>1. While performing creative tasks in language lessons uses previously learnt and/or implemented solutions</p> <p>2. The written text contains creative language and previously used ideas that have been adapted according to the situation</p> <p>3. While performing problem solving tasks uses previously acquired means of problem solving</p>

	4. Uses knowledge for occupational purposes, acting according to previously acquired patterns
Basic user	<p>1. Is not willing to perform creative tasks in language lessons</p> <p>2. The written text consists of basic lexis and some creative means of expressing themselves and contains previously used ideas</p> <p>3. Can perform a problem-solving task using others' help and support</p> <p>4. Uses knowledge for occupational purposes, with support and help received from colleagues and/or the employer</p>
	Criterion: abilities of intercultural communication
	Indicator: <i>openness and understanding</i>
Proficient user	<p>1. Creatively implements intercultural communication and cooperation skills in practice</p> <p>2. Shows interest in cultural values of other nations, assesses and compares them with the cultural values of their own culture</p> <p>3. Has learnt different thinking styles and behaviour of other cultures, in practice creatively implements the acquired knowledge</p> <p>4. Willingly accepts challenge, creatively uses new possibilities, is open to changes, is ready to work in different cultural contexts</p>
Independent user	<p>1. Can use theoretically acquired communication and cooperation skills in similar situations</p> <p>2. Has theoretically acquired cultural values of other nations but faces difficulties to compare them with the cultural values of their own culture</p> <p>3. Has learnt different thinking styles and</p>

	<p>behaviour of other cultures, in practice implements the gained knowledge in similar situations</p> <p>4. Accepts changes and uses new possibilities when being urged by somebody, is ready to work in different cultural contexts providing he/she receives others' help</p>
Basic user	<p>1. Can implement theoretically acquired communication and cooperation skills using somebody's help</p> <p>2. Has gained information about cultural values of other nations but does not express interest in them and/or evaluates their culture higher than other cultures</p> <p>3. Has poorly learnt different thinking styles and behaviour of other cultures, can implement the acquired knowledge in practice using support of others</p> <p>4. Rejects the use of new possibilities, gives priority to well known values, it is difficult to put themselves and work in different cultural contexts, using others' support can work in a similar cultural context</p>

The CEFR and the needs of the ESP students

Sehnaz Sahinkarakas & Qatip Arifi

This paper reports on the pre-implementation stage of an ELP study for the ESP learners and the ways to develop the self-assessment checklists for that implementation. Conducting a target situation analysis, identifying the actions that might take place in their works, finding out the related needs in these actions, and selecting the available descriptors from the 'Bank of Descriptors for Self-Assessment in ELP' in order to develop self-assessment checklists were the phases that occurred within the process of this development. This pre-implementation stage has helped us find answers to the following questions: (a) To what extent do the empirically scaled descriptors in the banks of descriptors available across Europe reflect the needs of the ESP students? (b) Do we need to develop more descriptors for ESP learners at finer levels and for different needs?

Introduction and Background to the Study

Established in 2001, the SEE University in Macedonia adopted some of its main aims as provision of a multilingual and multicultural approach to teaching and research and development of its teaching programs in a broad international and European perspective. To realize these aims, the university set a strategic plan for 2004-2008, which defines the framework for future development of the university and continuous quality improvement. Setting such a strategic plan is of crucial importance for the university and the region in order to be in line with the educational policies and their implementations within the Bologna Process.

In this process, the students at the SEEU have been encouraged to communicate effectively in both their native languages and in English or other modern international languages so that they can be successful in international operations such as business and management, communication science and technology, law and human rights. This policy of language use is a core asset of SEEU and a key issue for future development.

To attain the above-mentioned goals, the SEEU is planning to implement the European Language Portfolio (ELP), one of the most effective pedagogic instruments in language teaching. The ELP mainly aims growing plurilingual competence in a life-long perspective by meeting students' needs, helping them plan their further learning, and leading them to be life-long learners (Kohonen 2000; Schneider & Lenz 2001; Little and Perclova 2001). It is a tool to establish standards in curricula and encourage quality and quality development in inter-cultural learning (Scharer 2005 : 2).

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), a descriptive scheme used to meet such aims of the ELP, helps learners to profile their main language skills and decide the level they need to look at a checklist containing detailed descriptors when they self-assess their level of proficiency (North 2002; Lenz & Schneider 2002). These self-assessment checklists comprise a number of descriptors that show communicative language proficiency and other aspects of language competences and strategies. In order to help the developers of the ELP select the related descriptors for their checklists, a number of descriptors have been empirically scaled and collected in various banks of descriptors (Lenz and Schneider 2004a, Lenz and Schneider 2004b, Little 2006). The scaled descriptors are presented in the Global Scale and the Self-Assessment Grid and they provide a common standard to be referred to. There are also other descriptors which are related to the scaled ones such as

Illustrative Scales of Descriptors in the CEF, bank of descriptors for self-assessment in ELP, Swiss ELP for young people and adults, DIALANG scales, and ALTE “can do” statements.

In spite of these numerous descriptors, we might still need to adapt them for following reasons (Lenz and Schneider 2004a : 9-10):

- * make it more compatible with the curricula,
- * tailor them to specific domains of use (work, study)
- * make them more easily comprehensible for certain groups (young learners)
- * differentiate between finer levels
- * rephrase them for different purposes (definition of objectives)

As Lenz and Schneider (2004a) mention, we might even need to develop new ones for different categories such as learning strategies and cultural/intercultural experiences. Although some of these descriptors are not scalable, they should be added in the ELP because of their pedagogic importance.

It is the aim of this study to see whether available descriptors in various ELP versions reflect the needs of the ESP students in the LC of the SEEU and for what competences we need to adapt or develop more descriptors in order to have effective self-assessment checklists.

The Pre-Implementation Stage of the ELP

We are only at the outset of the study and what we have done until now is only to identify a group of ESP students' needs and correlate these needs with the descriptors and developed the draft version of our self-assessment checklists. The implementation of the ELP and the validation and evaluation of the adapted and developed descriptors will be carried out in the coming year in the SEEU.

In the Language Center of the university, where this study will take place, the total number of the students is over 2000. After completing Level 4 (B1) from Basic Skills in English Program, students from all faculties, except for PMT, are required to complete two semesters of ESP, starting from the 3rd semester. Accordingly, the Center provides ESP courses for Computer Science, Communication Science, Public Administration, Business Administration and Legal Studies. The general proficiency level of the students when they start their education in the ESP courses is B1. The students we are planning to work with are 3rd year Public Administration students at SEE University. This will be accepted as a preliminary study before implementing the ELP to all the other ESP students.

As one of the major aims of an ESP course is to prepare learners to use the language properly in their future jobs, we started our study by identifying the target situations and the required competences in these situations. For this, we developed a questionnaire making use of the situational categories for the occupational domain presented by the Common European Framework in its political and educational context, p. 48-49. The results of this questionnaire helped us identify at what locations the PA learners think they might be working, what kind of people they might interact with, what actions might take place, and what texts they might encounter within the situation (Table 1).

Table 1. Target Situation Analysis of PA Students

Possible working locations	Possible people to interact with	Possible actions to take place	Possible texts to be encountered
-Government Organizations	-Colleagues	-Writing	-Technical documentation
-Local governments	-Politicians (national/inter national)	-Reading	-Regulations
		-Listening	-Letters/faxes/e-
		-Speaking	

-Offices	-	-Taking notes	mails
-Ministry of	Employers/ees	-Translating	-Legal
Foreign Affairs	-Managers	-Interpreting	documents
-Ministry of	-Customers	-Making	-Contracts
Finance	-Bank tellers	presentations	-Materials from
-Private finance		-Arranging	internet
institutions		meetings	-Newspaper
-Banks		-Organizing	articles
		-Identifying	-Journal articles
		problems	
		-Presenting	
		problems	
		-Offering	
		solutions	to
		problems	
		-Socializing	
		-Taking part in	
		discussions	
		-Program	
		management	
		-Planning	
		-Decision-making	
		-Implementing	
		-Evaluating	
		-Budgeting	

The results have been written in the table in the order of frequency. Accordingly, most PA students believe that government organizations are the most common places they will be working in, and they will be interacting with colleagues and politicians most of the time, being involved in such activities as making presentation and arranging meetings very often aside from the activities like writing, reading, listening, and they will also encounter texts like technical documents most. The items in this table are helpful for us in two ways: developing the tasks and the syllabus and selecting appropriate descriptors to be used in self-assessment checklists. Since development of the tasks and the syllabus is

beyond the scope of this paper, we will focus on our choice of the descriptors for the checklists.

Before selecting the descriptors, we have tried to group the actions considering the possible ways of creating the tasks. The most common actions to take place according to the questionnaires were **writing, reading, listening, speaking, taking notes, translating, and interpreting**; yet we did not count them as actions since they would already be used in various ways for actions to take place. Thus, we selected the next most common actions that the students mentioned in their questionnaires as **making a presentation, arranging meetings, dealing with problems** (identifying, presenting and offering solutions), **socializing, and taking part in discussions**. There were some other actions, like **talking on the phone** and **traveling abroad for business purposes**, but since they were mentioned only by few people, we did not develop checklist for these actions. Within the process of the implementation, we might work on these actions as well if needed.

Considering these actions the main themes of the tasks, we have conducted semi-focused interviews with 20 students and 5 staff in the faculty. Our aim with these interviews was to obtain more specific data about these actions and identify the competences needed for each of them. Then we have correlated these competences with the categories of the CEF presented in *the Bank of Descriptors for Self-Assessment in European Language Portfolios* (Lenz & Schneider 2004b). This correlation has helped us obtain data that shows the skills and sub-skills for each action (Table 2). As seen in this table, such competences as **Language Competence (Linguistic, Sociolinguistic, & Pragmatic)** are common to all actions. Some like **Interaction/Spoken, Reception/Written** and **Strategies/Production and Interaction** are present in three or four of the actions. These common needs will guide us to prepare the tasks and to develop the common checklists of

descriptors. In other words, once we have analyzed the relevant data of descriptors and adapt or develop new ones, we can use these descriptors in other actions as well.

Table 2. Competences for actions of PA students

Making presentation	a	Arranging meetings	Identifying/pre senting a problem and offering a solution	Socializing	Taking part in discussions
Production / Spoken *Overall oral production *Sustained Monologue: (<i>Describing experience</i>) *Sustained Monologue: (<i>Putting a case</i>) *Addressing audience	Strategies / Production *Planning Reception / Spoken *Overall Listening Compreh. Interaction / Spoken *Overall Spoken Interaction *Understanding a native speaker interlocutor *Conversation *Goal-oriented co- operation *Information exchange	Production / Spoken *Overall oral production *Sustained Monologue: (<i>Describing experience</i>) *Sustained Monologue: (<i>Putting a case</i>) *Addressing audience	Reception / Spoken *Overall Listening Compreh *Understanding conversation between native speakers *Listening to audio media and recordings	Strategies / Production *Compensating *Monitoring and repair Reception / Spoken *Overall Listening Compreh *Understanding conversation between native speakers *Listening as a member of live audience	
Strategies / Production *Planning *Compensating *Monitoring and repair	Strategies / Interaction *Co-operating	Production / Written *Overall Written Production *Reports and essays	Reception / Written *Overall Reading Compreh. *Reading for orientation *Reading for information and argument	Reception / Written *Reading for information and argument	
Reception / Written *Overall Reading Compreh. *Reading for orientation *Reading for information and argument	Lang. Compt. (Linguistic) *General linguistic range *Vocabulary range *Vocabulary control *Grammatical accuracy *Phonological control	Reception / Written *Overall Reading Compreh. *Reading for orientation *Reading for information and argument	Reception / Written *Overall Reading Compreh. *Reading for orientation *Reading for information and argument	Interaction / Spoken *Overall Spoken Interaction *Understanding a native speaker interlocutor *Conversation *Informal discussion *Formal discussion and meetings *Information exchange	Strategies / Reception *Identifying cues and inferring Interaction / Spoken *Overall Spoken Interaction *Understanding a native speaker interlocutor *Conversation *Informal discussion
Lang. Compt. (Linguistic) *General linguistic range *Vocabulary range *Vocabulary control *Grammatical accuracy *Phonological control	Lang. Compt. (Socioling uistic) *Sociolinguistic appropriateness Lang. Compt. (Pragmatic) *Flexibility *Thematic	Interaction / Spoken *Overall Spoken Interaction	Interaction / Spoken *Overall Spoken Interaction	Strategies /	

Lang. Compt. (Sociolinguistic) *Sociolinguistic appropriateness	development *Coherence and cohesion *Spoken fluency *Propositional precision	*Informal discussion *Formal discussion and meetings *Goal-oriented co-operation *Transactions to obtain goods and services	Interaction *Taking the floor/turntaking *Co-operating *Asking for clarification	*Formal discussion and meetings *Goal-oriented co-operation *Transactions to obtain goods and services *Information exchange
Lang. (Pragmatic) *Flexibility *Thematic development *Coherence and cohesion *Spoken fluency *Propositional precision	Comp.	Interaction / Written *Overall Written Interaction *Notes, messages, forms	Lang. Compt. (Linguistic) *General linguistic range *Vocabulary range *Vocabulary control *Grammatical accuracy *Phonological control	Strategies / Interaction *Taking the floor/turntaking *Co-operating *Asking for clarification
		Lang. Compt. (Linguistic) *General linguistic range *Vocabulary range *Vocabulary control *Grammatical accuracy *Phonological control *Orthographic control	Lang. Compt. (Sociolinguistic) *Sociolinguistic appropriateness	Lang. Compt. (Linguistic) *General linguistic range *Vocabulary range *Vocabulary control *Grammatical accuracy *Phonological control
		Lang. Compt. (Sociolinguistic) *Sociolinguistic appropriateness		Lang. Compt. Sociolinguistic *Sociolinguistic appropriateness
		Lang. Comp. (Pragmatic) *Flexibility *Thematic development *Coherence and cohesion *Spoken fluency *Propositional precision		Lang. Comp. (Pragmatic) *Flexibility *Turntaking *Spoken fluency

In this paper, we would like to present the way we reached the necessary descriptors for one of these actions, *making a presentation*. The results of the interviews combined with the data from the questionnaires revealed that the competences that PA students need to make effective presentations are as shown in Table 3. This table helped us select the appropriate descriptors from the bank.

Testing reading for special purposes

Al-Jarf

Since most Saudi graduate students are not proficient in English, they are required information for their assignments and theses. Based on a needs assessment questionnaire and an English Proficiency Test results, an ESP course was especially designed to meet art education students' academic and professional needs. At the end of the semester, the students were posttested. The posttest required the students to locate main ideas and supporting details and to figure out meanings of key art terms from context. It also required them to identify the part of speech of art terms and detach suffixes. They also gave the overall meaning of short paragraphs and single sentences in Arabic. A detailed description of the content sampled, skills tested, sample items, and statistical analyses of the ESP reading test scores are reported.

1. Introduction

Course and test design for students learning English for Special Purposes (ESP) such as nursing, business administration, science and technology and electronics has been a controversial issue in many countries for many decades. For example, in Algeria, Scholz & Scholz (1979) investigated the level of language proficiency in ESP that can be effectively taught to nonnative speakers. They administered 8 tests to 50 students at an electronics institute in Algeria after a 16-week intensive English course. The first four tests were in ESL skills such as grammar, listening comprehension, a cloze test of brief ESL passages and dictations. The other four tests were in technical language, including a technical grammar test, reading passages, cloze tests of brief passages, and dictations. It was found that the results of the ESL tests significantly correlated with those of the technical language tests. The following semester, structure and listening tests were administered. It was found that the ESL tests scores predicted ESL performance slightly

better than the ESP tests scores, whereas the integrative cloze and dictation tests appeared to be better indicators of a learner's ability to succeed in technical subjects.

In Germany, Brunt (1981) discussed problems related to testing English for Science and Technology. Brunt found that both teachers and students had little knowledge of the content and conventions of scientific writing, because they were mainly trained in literary English. Difficulties arose when needs, aims, and methods were not sufficiently clarified. Students at comprehensive universities had to take make-up courses in English, German, and mathematics, with the course content and conditions for final exams established by the Ministry of Science and Education. Instruction aimed at helping students pass the final exam set by the Ministry. Teachers had to decide what the students needed to know. At one university, word lists were compiled with emphasis on sub-technical vocabulary, and attention was given to teaching the reasons for using rhetorical devices. The cloze test used proved to be valuable in testing students' awareness of logical cohesion between sentences.

In the U.S.A., Regan & McCoy (1982) indicated that most U.S. institutions required international students to meet a minimum English proficiency test requirement for admission to an institution. The language requirements for admission appeared to be the same for technical and academic students. Standardized English proficiency tests purported to be non-specific and the majority of the items referred to materials of an academic nature. This involved a problem for ESP training programs which provided training in a register of English that was not necessarily academic. The researchers recommended that ESP programs prepare students to take the required non-specific tests, that proficiency test be the sole criteria for evaluating students' readiness to enter technical training, and that English programs prepare students for admission to the university and enrolment in the technical program.

In Kuwait, Mason (1984) looked at the appropriateness of multiple-choice placement tests of grammar, vocabulary, and reading comprehension for placement and diagnostic purposes in large programs at Kuwait University Language Center and concluded that carefully designed and written multiple-choice tests were invaluable in helping to form homogeneous classes.

In Ukraine, Tarnopolsky (1996) described an intensive course in English for business communication offered to graduate-level teacher training. The course consisted of two parts: a 14-week intensive general English class to develop basic communication skills and characteristic behavioral patterns of English-speakers and a 14-week immersion class in English business communication that covered a wide range of business-related contexts. The latter class was divided into nine steps based on a single theme about a Ukrainian businessman and businesswoman visiting London. After the first part, students' progress was evaluated using an oral and a listening test. At the end of the second part, two oral and one listening test were administered. The course proved to be successful, with high achievement rates for most students.

In Japan, Adamson (1998) designed a two-semester content-based ESP course for nursing students. The course aimed at meeting licensure requirements for English language training. It emphasized listening and speaking skills, and incorporated principles of accelerated learning. The materials consisted of a ten-chapter text per semester and a serial melodrama based on a story line about a nurse working at a large hospital and characters flexible enough for the students to help develop their personalities. Increasingly serious medical story lines evolved, with cliff-hangers at the end of each chapter and a plot of high interest to students. Classroom teaching techniques included playing of classical music during passive readings and a series of review and expansion activities. Testing consisted of a series of true-false

questions. The test results showed that the curriculum was positive.

In Iran, Salmani-Nodoushan (2003) studied the effects of text familiarity, task type, and language proficiency on university students' language for specific purposes test and task performances. Students majoring in electronics took the Task Based Reading Test. Analyses indicated that text familiarity, task type, and language proficiency resulted in significant differences in overall and differential test and task performances.

To conclude, different English program design, content and different test formats and test content were used by the above studies for assessing the students' acquisition of English. The difference arose from the aims for which the students are studying English, and from institution and degree requirements. For learning, teaching, and testing to be in harmony, test specification and test items should be derived from the same needs analysis and program consensus used for developing ESP instructional materials (Scholz, 1993). Scholz (1993) pointed out that little research has been conducted on this issue, or in ESP testing in general. He recommended that the structure of the original needs analysis be reviewed and consensus-building be undertaken to increase the program's pedagogic and operational cohesion. Thus program evaluation and improvement would be beneficial, and both instructional materials and tests would be more appropriate.

Based on a needs assessment questionnaire and an English proficiency test, an ESP course was specially designed for female graduate students majoring in art education at the College of Home Economics (CHE) in Riyadh. The aims of the ESP course were to develop the students' ability to read and comprehend specialized reference materials in art education and be able to translate the material that they need for their assignments, terms papers, and thesis. At the end of the semester, a posttest was

designed to assess the effect of the ESP course in developing the students' reading comprehension and translation skills. The aims of the present study are to describe the ESP program components and the content and skills measured by the posttest. This description will enable instructors teaching English for art education purposes to replicate the procedures in teaching ESP to other groups of graduate students and help them construct Reading for art education purposes tests that they can use to assess graduate students' achievement. This study has both theoretical and practical implications for ESP instructors. It identifies the reading skills and course content to be taught and tested.

2. Participants

Ten female graduate students participated in the study. They were all art education major and were in their first semester of the doctoral program in art education. They were enrolled in an English-for-Art-Education course which the author taught for two hours a week, in partial fulfillment of the Ph.D. requirements. The students were concurrently enrolled in three art courses. All the subjects were working as lecturers at the Art Education Department, where they taught art courses to undergraduate students. They were all Saudi, and were all native speakers of Arabic. Their median age was 28-36 years. They all had 6 years of EFL instruction in grades 6-12, and two semester of English at the B.A. and M.A. levels.

3. Identifying Graduate Students' Needs

According to Dudley-Evans (1998: 1), Jureckov (1998: 2), Flowerdew (1995: 19-35), Cruickshank (1983: 1), needs analysis is the basis of ESP course design. Thus the first day of classes, the students' English language needs were assessed by a needs assessment questionnaire which

consisted of the following questions: (A) *For what purposes do you need English while studying?* (B) *For what purposes do you need English after you graduate?* Students' responses were tallied and their language needs were identified. It was found that all the students needed to learn English to be able to read specialized materials in art education in English during the doctoral program and after graduation and to be able to translate the information that they need for their homework-assignments, terms papers and theses from English into Arabic.

4. Assessing Students' Proficiency Level:

Before instruction, the students' proficiency level in English was assessed by a teacher-made test consisting of four subtests: reading comprehension, vocabulary, paragraph-writing and translation. The pretest consisted of the following questions: (i) *Read the passage and answer the questions that follow;* (ii) *Write the Arabic meaning of the following art terms;* (iii) *Write the English meaning of the following art terms;* (iv) *Break the following art terms into prefixes, suffixes and roots using dashes (-);* (v) *Read the following paragraph and fill in the table;* (vi) *Write a paragraph in which you introduce yourself and talk about your job and field of study;* (vii) *Give a summary of the following English text in Arabic.* Results of the English Proficiency Test revealed that 90% of the subjects exhibited poor reading comprehension skills, vocabulary knowledge, writing, spelling and translation abilities (See Table 3).

5. The ESP Program

On the basis of the students' language needs, and their proficiency level in English, an ESP course was designed. The course had the following components:

- (i) **Reading Texts:** Authentic art texts about general art themes were selected from art encyclopedias, art books, internet art websites, encyclopedic art dictionaries and art book reviews. The texts increased in length and difficulty level. They had different organizational structures and formats. Most texts had familiar art themes. Examples of art themes selected for the reading material were: Art schools (cubism, surrealism, realism, neoclassicism, romanticism...etc.), famous artists, visual elements and principles of art (line, shape, color, space, texture, balance, emphasis, movement/rhythm), art materials and tools, The Artist's Toolkit Encyclopedia from Minneapolis Institute of Arts, ARTyclopedia, Art book reviews from Amazon, The British Museum and others.
- (ii) **Reading Skills:** The students received training in the following reading comprehension skills: identifying main ideas and supporting details such as names of artists, artworks, place names, characteristics, classification, time sequences, enumeration, comparison and contrast; following directions; skimming for certain information; understanding and identifying the organizational structure of a text; and identifying transitional word and devices that signal comparison and contrast, classification, enumeration, sequences of events, cause-effect and illustrative examples.
- (iii) **Vocabulary Enrichment:** Art terms and new general lexical items were taught in context. The students were trained to infer the meaning of art terms by breaking words into prefixes, suffixes and roots, by identifying the part of speech of the word as used in context, from definitions, punctuation marks, synonyms, antonyms, and examples available in the surrounding context. The students also looked up terms for art tools, art materials, and art schools from monolingual encyclopedic dictionaries.

- (iv) **Grammatical structures in context:** Students were trained to locate the head noun and verb in a sentence, connect pronouns with their antecedents, understand compound, complex and embedded sentences by breaking them down into smaller units and identifying parts enclosed between commas, parentheses or dashes.
- (v) **Translation:**
As a comprehension check, single words, certain phrases and sentences and the overall meaning of a paragraph were translated into Arabic.

6. Posttesting:

At the end of the semester, the students took a posttest (final exam). As recommended by Scholz (1993), for learning, teaching, and testing to be in harmony, test specification and test items should be derived from the same need analysis and program consensus used for developing ESP instructional materials. Therefore, the aim of the posttest was to measure students' ability to read and comprehend written English art texts, knowledge of art vocabulary, and ability to render the overall meaning of an art text in Arabic. The following is a description of the posttest.

6.1 Content Covered

The texts selected for the posttest were similar to those covered and practiced in class in terms of theme, sources, difficulty level and length. The test contained a long text about an artist, short texts, an art website, and web shots of book citations from amazon.

6.2 Skills Tested

- (i) **Reading comprehension skills:** The reading test required the students to recognize the art text macro- and

micro-structures, to locate main ideas and supporting details such as names of artists, artworks and place names, characteristics, classification, time sequences, enumeration, comparison and contrast, skimming through web shots from some art websites and book citations from Amazon, and locating specific information, identifying key concepts and key terms in the text and rendering the meaning of paragraphs, selected book citations and art terms in Arabic.

- (ii) **Vocabulary skills:** The test required the students to figure out meanings of key art terms from context. It also required them to identify the part of speech of some art terms in context and to identify prefixes and suffixes in art terms.
- (iii) **Translation skills:** The translation subtest required the students to render a translation of single words, the overall meaning of the text about an art museum, art works, and book titles.

Table 1. Test Specification Table

Content tested	Comprehension Skills tested				Vocabulary Skills tested			Translation skills
	Identify macro structure	Identify micro structure	Identify main idea	Locate details	Identify suffixes	Identify part of speech	Give Arabic meaning	
Long text (Picasso)	7		1	63				
Short text 1				2				
Short text 2		2	2	3				
Short text 3 (art gallery)								1
4 short texts	4	4		24				4

<p>text.</p> <ul style="list-style-type: none"> Find 18 words in the text ending with suffixes that refer to persons, art works, art styles, actions, and characteristic 		- -
Q II: The students were given a short text and asked 2 questions about details	Identifying details	4
Q III: The students were given a short text and asked 3 questions about details	Identifying details & recognizing organizational clues	6
Q IV: The students were given a short text and asked to render the overall meaning in Arabic.		6
<p>Q V: The students were given 4 short texts with an artwork from an online art website. They were asked to skim through the texts and fill in a summary table with the following information:</p> <ul style="list-style-type: none"> Name of work Name of artist Where it is kept; Name of donator; When it was finished; Art elements; Summary of elements and characteristics in Arabic 	<p>Skimming Recognizing punctuation marks and text format; identifying details; giving a summary translation</p>	- - - - 4 4 4 4 4 4 20
<p>Q VI: The students were given 4 book entries (citations) from www.amazon.com. They were asked to skim through the entries and fill in a summary table with the following information:</p> <ul style="list-style-type: none"> Title Author Editor Publication year Topic Most expensive book Best book Book with several editions Fastest to get Translate book title in Arabic 	<p>Skimming; Identifying detail; recognizing Parts of an online book entry or citation; comparing information; translating book titles.</p>	- - - 4 4 4 4 1 2 2 2 2 8
Total points		200

6.4 Scoring the Test

The pre- and posttests were blindly graded by the author. An answer key was used. Word level questions were given one point each; sentence level questions were given 2 or 3 points each and paragraph level questions were given 5 points each (see distribution of marks in Table 2). Points were deducted for spelling and grammatical mistakes. Each student was given 3 scores: a reading score, a vocabulary score, and a translation score. Scores were converted into percentages.

6.5 Test Validity and Reliability

The posttest is believed to have content validity, as it aimed at assessing the students' comprehension of art texts, knowledge of basic art terminology and ability to translate the overall meaning of an art text at the paragraph level. The content covered by the test was comparable to course materials, class discussion and assignments. The test instructions were phrased clearly and the examinees' task was defined. All of the students comprehended the questions and responded to them as instructed.

Concurrent validity of the posttest was determined by correlating the students' total score on the posttest and their total score on the midterm test that measured reading comprehension, vocabulary and translation skills as well. The validity coefficient was .62 and it was significant at the .01 level.

Since the author was the instructor and the scorer of the pretest and posttests for both groups, estimates of inter-rater reliability were necessary. A 30% random sample of the pretest and posttest answer sheets was selected and double-scored. A colleague who holds a Ph.D. degree scored the pre and posttest answer sheets. In scoring the sample answer sheets, she used the same answer key and followed the same

scoring procedures utilized by the author. The marks given by both raters for each subtest in the sample were correlated. Inter-rater correlation was 98%.

Furthermore, examinee reliability was computed as it indicates how consistently examinees perform on the same set of tasks. Examinee reliability was also calculated by using the Kuder-Richardson 21' formula as it estimates the internal-consistency of the test items. The reliability coefficient of the posttest was .63.

7. Statistical Analysis

The mean, median, standard deviation, standard error and range were computed. To find out whether the students made any progress (gain) as a result of instruction, a within group paired T-test was computed using the pre and posttest scores.

8. Results

Table (3) shows that the median score on the pretest was 22.5% (range = 15% -48%) and the median score on the posttest was 62.5% (range = 40% - 88 %) with larger variations among the students' posttest scores than the pretest score as revealed by the standard deviation values. Results of the paired T-test in Table (4) show a significant difference between the pre and posttest mean scores at the .01 level, suggesting that the students' achievement significantly improved as a result of exposure to ESP course ($T = 14.6$, $Df = 9$). Results of the Pearson correlation matrix in Table (5) show that there is a significant positive correlation between the students' vocabulary and translation scores ($r = .77$; $P < .001$) and a significant correlation between students' reading and translation scores ($r = .51$; $P < .05$). However, the correlation between the reading and vocabulary scores was non-significant.

Table 3. Distribution of Pre- and Posttest Scores

	Mean	Median	SD	SE	Mode	Range
Pretest	27	22.5	9.49	3	20	15-48
Posttest	62.5	66.5	13.54	4.28	48	40-88

Table 4. Paired T-test Results

	N	Mean	SD	SE Mean	t	df	P
Pretest	10	27.0	9.49	3.00	9.0	9	.000
Posttest	10	62.5	13.54	4.28	14.6	9	.000

Table 5. Pearson Correlations among Vocabulary, Reading and Translation Posttest Scores

	Vocabulary	Reading
Vocabulary	-	-
Reading	.31	-
Translation	.77**	.51*

** Correlation is significant at the 0.01 level.

* Correlation is significant at the 0.05 level.

The test also had a good discrimination power. It could discriminate between students who mastered and those who did not master the reading skills practiced in class as shown by the mean, SD and range of student scores in Table (3).

9. Discussion and Conclusion

To improve graduate students' reading, vocabulary and translation skills, an ESP course was developed and taught to graduate students majoring in art education in Saudi Arabia. At the end of the semester, a test was designed and administered to find out whether the students' ability to read, comprehend and translate paper and online art reading material has significantly improved. The test also aimed at assessing the effectiveness of the ESP course in developing

the required reading vocabulary and translation skills. Test results showed that the course was successful in developing the reading, vocabulary and translation skills that the students needed to pursue their graduate courses in art education and to continue to read specialized English material in art education after graduation. Findings of the present study are consistent with findings of other studies conducted by Tarnopolsky (1996) in English for business communication offered to graduate-level teacher training in Ukraine and by Adamson (1998) in English for nursing offered to Japanese students. Since the study was conducted with a small sample of graduate students, it is recommended that the ESP course and ESP test be replicated with larger groups of male and female graduate students majoring in art education to get better estimates of validity and reliability. The effectiveness of the ESP course can be also measured by self-reports at the end of the course and while taking graduate courses in art education as a follow-up measure of the effectiveness of the course taught. Since the subjects have a master's degree in art education and they are lecturers at their department, the effect of their background knowledge in art education on reading comprehension in English and translation skill acquisition may be subject to further investigation in the future.

Bibliography

- Adamson, C. 1998. *Nursing matters*. ERIC Document Reproduction Service No. ED424781.
- Alderson, J. & Urquhart, A. 1985. The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*, 2, 2, 192-204.

- Alderson, J. & Urquhart, A. 1984. *ESP tests: The problem of student background discipline*. ERIC Document Reproduction Service No. ED275163
- Brunt, R. 1981. *Testing between the cultures: A Case study of ESP testing in non-idealized situations*. ERIC Document Reproduction Service No. ED217726
- Cruickshank, D. 1983. *The theory and practice of teaching English for special purposes*. ERIC Document Reproduction Service No. ED278225.
- Dudley-Evans, T. 1998. *An overview of ESP in the 1990's*. ERIC Document Reproduction Service No. ED424775.
- Flowerdew, L. 1995. Designing CALL courseware for an ESP situation: A report on a case study. *English for Specific Purposes*, 14, 1, 19-35.
- Jureckov, A. 1998. Toward more reality and realism in ESP syllabuses. *Forum*, 36, 2.
- Mason, V. 1984. Using Multiple-Choice Tests to Promote Homogeneity of Class Ability Levels in Large EGP and ESP Programs. *System*, 12, 3, 263-271.
- Regan, M. & McCoy, G. 1982. *English for Technical Training (ETT) and EAP Testing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED217740.
- Salmani-Nodoushan, M. 2003. Text familiarity, reading tasks, and ESP test performance: A Study on Iranian LEP and non-LEP university students. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 1.
- Scholz, G. 1993. *Exploring ESP and language testing*. ERIC Document Reproduction Service No. ED368191.
- Scholz, G. & Scholz, C. 1979. *Testing in an EFL/ESP Context*. ERIC Document Reproduction Service No. ED259548.

Skehan, P. 1984. Issues in the Testing of English for Specific Purposes. *Language Testing*, 1, 2, 202-220.

Tarnopolsky, O. 1996. *Intensive Immersion ESP Teaching in the Ukraine: Theoretical Foundations and Practical Results*. ERIC Document Reproduction Service No. ED409707.

Appendix

Art Education English Final Exam

Name: ----- **ID #:** -----
-----Mark: -----

[I] Read the following text, then answer the questions that follow:

Pablo Picasso (1881–1973)

One of the most innovative artists of the 20th century was Pablo Picasso. Throughout his long career, Picasso experimented in many different styles of painting. His work was a major influence on the development of modern art. Along with Georges Braque, he created a style of abstract art called cubism. Picasso was also a sculptor, printmaker, ceramicist, poet, and stage designer.

Early life

Pablo Ruiz y Picasso was born on October 25, 1881, in Málaga, on the Mediterranean coast of Spain. His father was a drawing teacher. Around the age of 10, Picasso became his father's pupil. The budding artist held his first exhibition at the age of 13. The family moved to Barcelona in 1895, and Picasso joined an art academy called the Llotja. In 1897 his painting *Science and Charity* was awarded an honorable mention at the Fine Arts Exhibition in Madrid. Picasso then lived in Madrid for a couple of years. He painted life as he saw it around him, in the cafés and on the streets. In the Prado Museum, he came into contact with masterpieces of

Spanish painting. The work of artists such as Diego Velázquez, El Greco, and Francisco de Goya were to be lifelong influences. Picasso returned to Barcelona in early 1899 and decided to break with his formal training. He joined a circle of experimental artists and writers. Picasso first visited Paris later that year. There he began painting in brilliant colors.

Blue period

A close friend of Picasso's, the painter Carles Casagemas, shot himself in 1901. The death had a profound impact on Picasso. He began painting images of poverty and despair, including death portraits of his friend. Picasso used mostly blue tones, so this part of his career is called his blue period (1901–04).

Rose period

Picasso moved to Paris in 1904. By 1905 the blue tones had given way to earth colors—shades of rose, or deep pinkish red. His subject matter also grew less solemn and included lively characters such as dancers and acrobats. This rose period lasted until about 1907.

Cubism

With *Les Femmes d'Alger* in 1907, Picasso touched new ground. The painting shows five nude females in flat, fractured shapes. Picasso had become fascinated by tribal art and carvings. Two of the women's faces are painted like African masks. At the time, many people found the painting shocking. Picasso began working with his friend and fellow painter Georges Braque in Paris. The two developed a new style called cubism beginning in 1907. Picasso's painting *The Three Musicians* (1921) is a well-known

example of this style. The artists rejected traditions such as perspective and the realistic imitation of nature.

Neoclassic period

In 1917 Picasso went to Rome to design the costumes and scenery for Sergei Diaghilev's ballet company, the Ballets Russes. Picasso's paintings of this period (1918–25) showed the use of classical forms and drawing techniques. Picasso also continued working on his cubist style, making it less severe. He began to create sculpture in 1928.

Effects of war

In 1937 Picasso painted *Guernica*, which many consider his masterpiece. It was Picasso's response to the 1937 bombing of the small Basque town of Guernica during the Spanish Civil War. In this and many of his later pictures, he used distorted forms instead of painting realistic figures. The imagery is more dreamlike. Picasso also began writing dreamlike poetry in the mid-1930s. Picasso remained in France throughout World War II (1939–45). However, he was forbidden to exhibit his work after the Germans occupied the country. He joined the French Communist party in 1944.

Last years

Picasso continued to work into his 90s. He died on April 8, 1973, in Mougins, France. Picasso played an important part in each of the major art movements of the 20th century, continually experimenting with styles and media. He said that to repeat oneself is to go against "the constant flight forward of the spirit."

Questions

a) *What is the main idea of the whole text?*

b) *Why is Picasso an important artist?*

c) *Fill in the chart below with the required information from the text entitled “Pablo Picasso (1881–1973)”. Write one example only in each cell.*

Stages in Picasso's Career	Dates	Cities He Visited	Museums	Artists He Met	Name of Paintings	Subject Matter	Painting Style	Characteristics

d) *Write the meaning of each word in English:*

- Cubism: -----

- Prado: -----

- Llotia: -----

e) *Write the suffix in each word on the line:*

Sculptor ----- cubism -----
classical -----

Realistic ----- ceramicist -----
 designer -----

f) Fill in the chart with the missing parts of speech where applicable.

Verb	Noun	Adjective
-		communist
Influence		
	Experimenting	
		innovative
-		Spanish
-	Ceramicist	

g) Find words in the text that match each category in each column.

	person	Art work	style	action	Chs.
	sculptor	Carvings	cubism	carving	realistic
1					
2					
3					

[II] Read the following paragraph and fill in the answers:

Indian Basketry

Almost all Indian groups made baskets that they used to store and carry food. The Indians also wove fibers into mats and wall coverings, articles of clothing such as hats and sandals and fish traps. The Pomo Indians of California, who were probably the finest basket makers, sometimes combined the woven fibers with shells and feathers.

- What baskets were used for -----

- What baskets were made of -----

[III] Read the text then fill in the sentences:

In India a distinct style, preserved mainly in architecture, developed after the Delhi Sultanate was established (1192). This art made extensive use of stone and reflected Indian adaptation to Islam rule, until Mughal art replaced it in the 17th cent. The square Char Minar of Hyderabad (1591) with large arches, arcades, and minarets is typical. In Turkey the mosque form was also derived from Persia, as was most Turkish art.

- Characteristics of Indian art are: -----

- An example of Indian art is: -----


- Examples of Islamic art are: -----

[IV] Translate the following paragraph into Arabic:**The National Gallery**




It is the biggest picture and portrait gallery in Greece. The nucleus of the National Gallery collection, consisting of 117 paintings, was cataloged in 1878. It was later enriched by the donation of the private collections of Alexandros Souzos, Euripides Koutides and many other Greek painters and collectors. A number of important works of art, as in the “Crifixion” by Lorenzo Veneziano and a collection of engravings of the 16th to 20th centuries, were purchased by the Gallery itself.

[VI] Skim through the books below from Amazon, then fill in the chart with the missing information:

	Book A	Book B	Book C	Book D
Title				
Author				
Editor				
Publication year				
Topic				
Price				
Most recent book				
Best book				
Book with several editions				
Used book				
Fastest to get				
Translate book title into Arabic				

A.  **Poets on Painters: Essays on the Art of Painting by Twentieth-Century Poets**
by J. D. McClatchey (Editor), J. D. McClatchey (Editor) (**Paperback** - January 1990)
(Rate this item)
Other Editions: [Hardcover](#) | [Paperback](#)

Usually ships in 24 hours
List \$19.95 Used & new from \$2.36
Price: \$17.76
Buy new:

B.		<u>Stained Glass: Step by Step</u> by Patricia Ann Daley (Paperback - July 2003) Avg. Customer Rating: ★★★★★ Other Editions: Paperback
Usually ships in 24 hours List Price: \$22.9 Used & new from \$16.03 Price: 9 Buy new: \$16.0 9		
C.		<u>Basic Stained Glass Making: All the Skills and Tools You Need to Get Started</u> by Eric Ebeling (Editor), et al (Spiral-bound - October 2003) Avg. Customer Rating: ★★★★★
Usually ships in 24 hours Also available for in-store pickup today. List Price: \$16.9 Used & new from \$8.48 Buy new: 5 In-store \$11.8 Pickup: 7 \$15.2 6		
D.		<u>How to Work in Stained Glass</u> by Anita Isenberg, Seymour Isenberg (Paperback - November 1998) Avg. Customer Rating: ★★★★★ Other Editions: Paperback - October 1983 Unknown Binding See all (5)
Usually ships in 24 hours List Price: \$24.9 Used & new from \$7.85		

<u>Buy new:</u> \$16.9 7

III – Accessing (inter-)cultural competences
III – Evaluer les compétences (inter-)culturelles

Intercultural communicative competence: a case study of a student of German at a distance

Uwe Baumann

The concept of intercultural communicative competence (ICC) has been widely accepted in Europe and nowadays forms part of the teaching of languages and culture(s) in educational settings (see Byram 1997; Byram & Morgan 1994; Byram et al. 2001). The research literature focuses mainly on the acquisition of ICC among secondary school children and young adults in universities. In comparison, less is known about adult learners of languages and their ICC who are 'a special target group, with special interests and needs which differ to some extent from those of children and young people' (Loretsen (1995) quoted in Aarup Jensen et al. 1995: 9). This paper uses a case study to offer an insight into the intercultural learning of an adult student of German at the Open University, UK. It will assess what effect the study of a higher level German course at a distance has had on the learner's ICC, drawing on interview and assessment data.

Background

The Open University, UK (OUUK) is the only university that operates nationwide in the UK, and has over 200 000 part-time adult students at a distance. Study at the undergraduate level at the OUUK is open entry, i.e. students do not need any formal qualifications to begin their studies at the OUUK. The curriculum is completely modular and students can choose their own pathways through the different modules³ which, in the past, led to BA or BSc degrees without subject specifications. More recently the university has introduced Named Degrees to respond to increasing student demands for qualifications which state the subjects studied.

³ In OUUK terminology a module is called 'a course', thus this term will be used throughout this paper.

Languages were introduced to the OOUK curriculum in the 1990s with the first distance language learning course (French) made available in 1995. The first German and Spanish courses were presented in 1997 and 1998 respectively. The Department of Languages offers courses from beginners' to graduate level, including a BA in Modern Language Studies. Currently, the Department of Languages has 51 academic staff and over 8000 students who study French, German and Spanish.

The first generation of the distance language learning courses at the OUUK were mixed media courses with course books and authentic audiovisual materials delivered by video and audiocassette (now CDs). The new generation of these courses are multi-media products consisting of course books, CD-Roms, CDs and web-based materials, which make increasing use of the OU's Virtual Learning Environment and its opportunities for collaborative learning. The Department has a well established record of using synchronous audio conferencing for tutorials and community building (see for example Hampel 2006; Hampel & Stickler 2005, Hauck & Hampel, 2005; Rosell-Aguilar 2005). Software has been developed for this purpose which allows students to interact in online tutorials in real-time. Although students are offered tutorials (either face-to-face or online, which is now moving to a blended tuition model) the tuition is non-compulsory. This means that the course materials form the core of the students' learning, following the well-established principles of distance education.

The courses aim to develop the four language skills as well as intercultural communicative competence through a variety of implicit and explicit activities.

The case study presented here is based on a student who studied the highest level German course, *Variationen*, which has been running in its present format since 2003.

Intercultural communicative competence and language learning⁴

Foreign language educators have debated the question of language and culture teaching for many decades, starting in the 1960s in the USA (see Risager 2007). In her book, Risager (2007) provides a comprehensive overview of the discussion on the teaching of language and culture since the 1960s in Europe and beyond, and the development of culture pedagogy. It is outside the scope of this paper to discuss the various developments in Europe, the USA and other countries in detail, however, some of the major aspects of the development of intercultural communicative competence will be mentioned briefly to provide the necessary background for the case study.

The concept of intercultural communicative competence has been developed over several years by Byram and his collaborators. This work started with a project to investigate cultural studies in language teaching, based at Durham University in the UK (Byram & Leman 1990; Byram & Esarte-Sarries 1991; Byram et al. 1991; Buttjes & Byram 1991).

Byram's model of intercultural communicative competence is based on the premise that language and culture are interrelated and should be taught in an integrated way. The development of the model began with a theory of language and culture learning for secondary school teaching (Byram & Morgan 1994). On the basis of findings from empirical research, they argue that the educational potential of language-and-culture teaching was not being fulfilled (Byram & Morgan 1994: 3).

⁴ The terms 'intercultural competence', 'intercultural communicative competence' and 'intercultural learning' are used interchangeably in this paper.

Figure 1

Intercultural communicative competence (Byram 1997: 34)

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Byram (1997) differentiates between the attitudes, skills, knowledge and education that are needed to become an intercultural speaker by introducing five different *savoirs* (Byram 1997: 33 – 38, see Figure 1). These were summarised in a later volume as follows:

‘The *components of intercultural competence* are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values which are part of one’s belonging to a given society.

The foundation of intercultural competence is in the *attitudes* of the intercultural speaker and mediator:

Intercultural attitudes (savoir être): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs and

behaviours. This can be called the ability to ‘de-centre’. [...]:

Knowledge (savoirs) of social groups and their products and practice in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction. So knowledge can be defined as having two major components: knowledge of social processes, and knowledge of illustrations of those processes and products; the latter includes knowledge about how other people see oneself as well as some knowledge about other people.

(Byram et al. 2001: 5-6)

Particularly significant for the intercultural speaker or mediator are ‘the attitude of de-centring’ and ‘the skills of comparison’ (Byram et al. 2001: 6). The skills of comparison, of interpreting and relating (*savoir comprendre*) refer to the ‘ability to interpret a document or an event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own. (ibid.)

However,

‘it is equally important [for learners] to acquire the skills of finding out new knowledge and integrating it with what they already have. They need especially to know how to ask people from other cultures about their beliefs, values and behaviours, these can be difficult to explain because they are often unconscious. So intercultural speakers/mediators need skills of discovery and interaction’ (ibid.)

which are defined as *savoir apprendre/faire*: the ‘ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.’ (ibid.)

He finishes with a definition of critical cultural awareness (*savoir s'engager*) as 'an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries'

(Byram et al. 2001: 7). Byram and Morgan stress the importance of knowledge, both factual and the appreciation of the significance of facts (Byram & Morgan 1994: 135-136: '[The learners] need to know historical and geographical facts about the society and its institutions, facts about socialisation through formal ceremonies, religious and secular ...'. (Byram & Morgan 1994: 136).

The literature on intercultural learning focuses on different groups of language learners. First, school children (primarily secondary) (see among others Byram & Morgan 1994, Byram 1997) but with at least one example for primary language learning and teaching (see Rantz & Horan 2005) and young adult students whose study for a degree includes a period of residence abroad (see among others the INTERCULTURE <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/> and INCA projects <http://www.incaproject.org/> ; Crawshaw et al. 2001; DuFon & Churchill 2006). It also covers language educators/teachers (see among others Diaz-Greenberg & Nevin 2003, Sercu 2005, Sercu & Bandura 2005) and intercultural business communication with a strong emphasis on training staff for the intercultural experience (see among others Jandt 2004). Despite the considerable literature available so far, there is limited evidence of how the general concept could be transferred to a distance language learning environment (apart from Baumann 2007, Baumann & Shelley 2006, Fay & Davcheva 2005, Shelley & Baumann 2005, Baumann & Shelley 2003). There is even less evidence regarding particular issues concerning adults, apart from stating that adult learners 'often have specific aims in their language learning, even at the beginning stage, which brings

evaluative attitudes to the fore' (Byram 1997: 46), although no evidence is provided for this claim.

Aarup Jensen et al. (1995) deal explicitly with adult learners of languages and intercultural communicative competence. Aarup Jensen et al. (1995) define 'adult learner' in broad terms: 'ordinary and open learning students in higher education [...], adults in job settings, refugees and immigrants, the independent adult learner, and teacher/trainers of adults as learners of intercultural competence themselves.' (Aarup Jensen et al. 1995: 7). Their emphasis lies on job-related needs for professionals who might have to act in international and/or intercultural settings with the need for qualifications (Aarup Jensen 1995: 32). They stipulate that adult learners are 'a special target group, with special interests and needs which differ to some extent from those of children and young people' (Aarup Jensen et al. 1995: 9). As adults lead complex lives, their learning programmes need to be flexible (Aarup Jensen et al. 1995: 10). A potential stumbling block for the acquisition of intercultural communicative competence lies in the maturity and established identity of adults (*ibid.*). As an 'adult's identity is often related to a series of different social contexts' (Aarup Jensen et al. 1995: 13) they consider it possible that adults have 'a larger choice of previous, present and future identities to enact, around which to create co-membership, also in the intercultural encounter' (*ibid.*).

This conceptual framework of adults' intercultural communicative competence follows Byram's model in stressing the importance of taking the cultural background of the learners into account (Aarup Jensen 1995: 31) and states explicitly that knowledge, skills and behaviours as well as language proficiency are an integral part of intercultural communicative competence (Aarup Jensen 1995: 33). For these adult learners the 'rules for social situations, knowledge about patterns of social relations and the more overall ideology of the society in question constitute some of the

cognitive background aspects of the intercultural competence' (Aarup Jensen 1995: 33).

'The culture actor should, ideally, be able to act appropriately and respond adequately in intercultural situations, should be aware of rules of conduct and of the pragmatic aspects of linguistic proficiency, and know about politeness, conversational structure and speech styles, and the knowledge should not only be declarative (knowing what) but also procedural (knowing how).' (Aarup Jensen 1995: 38-9).

Aarup Jensen contests the notion of promoting empathy with the foreign culture but considers 'a reduction of ethnocentrism and an increased understanding of others' as relevant and recommendable goals.' (Aarup Jensen: 1995, 39)

Loretsen asserts that modern open and distance learning methods are particularly capable of achieving the objectives of intercultural competence because here the adult learners can individually determine 'why, what, how, where and when something should be learned' (Loretsen 1995: 111). Baumann & Shelley (2003) and Shelley & Baumann (2005) report on a study undertaken with a large cohort of intermediate learners of German at the OUUK. They found that these learners arrived at their study of German with considerable pre-existing knowledge to which they added by following such a course. This led to the conclusion that through their knowledge gain (*savoirs*) they demonstrate some of the characteristics of intercultural communicative competence (Shelley & Baumann 2005: 137). With regard to attitudes towards Germans, they state that 'Open University students have already formulated their attitudes towards Germany and the German when they start their study' (Baumann & Shelley 2003: 73) which do not change significantly through studying a distance learning course of

German, thus indicating that ‘study of a language and culture by adults at a distance cannot be assumed to have a profound effect on deep-rooted prejudices and attitudes’ (ibid.). In a different study with a smaller sample of advanced learners of German at the OUUK Baumann & Shelley (2006) and Baumann (2007) argue that these learners have broadly been able to demonstrate intercultural communicative competence. This is shown in their self-reported achievement of learning outcomes, their assessment results and their knowledge gain. The latter is partly evident in their responses to knowledge questions (administered through a pre- and post-course questionnaire) and their written assignments.

Many other contributions to this concept have been made since Byram’s original work was published. Sercu builds on the model of intercultural communicative competence proposed by Byram and argues for rethinking the notion of ‘culture’ in foreign language teaching (Sercu 2000: 40) towards a dialogic model which regards culture as a process (Sercu 2000: 41) and formulates requirements for a pedagogy of intercultural learning (Sercu 2000: 75). Sercu has made a significant contribution in the area of testing and assessing intercultural communicative competence (Sercu 2004; 2005). She argues that an approach to testing these competences on the basis of test theory, i.e. constructing tests that are reliable, valid and practical has limitations (Sercu 2005: 149-150). She starts from Byram’s five *savoirs* (Byram 1997) and concludes ‘[a]ssessing the development of intercultural competence does indeed present various challenges. Whereas most educators know how to assess knowledge and skills, awareness and attitudes are seldom part of traditional assessment. Because the latter are less subject to qualification and documentation, indirect, rather than direct, indicators are usually required.’ (Sercu 2005: 151). She suggests different types of assessment for the various components of intercultural communicative competence (Sercu 2005: 154-159). This is an elaboration on the work

done by Byram & Morgan (1994) and Byram (1997). Byram already stipulates that ‘it may ultimately be appropriate to assess only part of what is defined as intercultural communicative competence (Byram 1997: 9) because of the ethical issues around testing behaviours and the question whether attitudes can and should be tested because ‘examinations serve as keys to further opportunities of education or vocation, and many teachers would resist using a measure of attitudes as an examination test on which such future opportunities depend’ (Byram & Morgan 1994: 138). Similarly, the fact that the separation of the three elements to be assessed (knowledge, skills and attitudes) does not necessarily work in practice (Byram & Morgan 1994: 148) throws up questions about the best ways of assessing intercultural competence.

The research project

The case study presented here is part of a larger on-going project on intercultural communicative competences among adult learners of German at the OUUK. A student is being looked at in greater detail to examine how far his gain of intercultural communicative competence echoes the desirable outcomes proposed in Byram’s conceptual framework.

The course

The course in question is an advanced distance learning course in German, counting towards a Diploma in German and/or a BA in Modern Languages as well as towards other qualifications. It runs for one academic year from February until October. Students have to work around 14 hours on average per week. The course materials aim to teach language and culture in an integrated way with analytic skills, reflection and intercultural communicative competence

as the main aims, reflected in the learning outcomes of the course. Altogether the course contains nine assignments, both spoken and written (on tape), including a 3000 word essay in the target language plus an oral and written examination at the end of the course.

Each student is assigned a personal tutor who acts as the first point of call for academic questions that the students may have; s/he marks all assignments and provides optional online, face-to-face or telephone tutorials, depending on the group size and the geographical location of students. The course has been running for several years in its present version, and thus follows a well established pattern. Almost all the students on this course have had previous experience of learning German with the OU.

Methodology

For the on-going, larger research project, data has been collected from three different sources

- specially designed pre- and end-of-course questionnaires,
- assessment records
- semi-structured telephone interviews which were recorded and subsequently transcribed.

Two separate questionnaires were designed to gauge

- the students' experience of learning German
- the students' experience of having lived or traveled in German-speaking countries
- knowledge items that were specifically taught in the course
- the students' perspective of common British attitudes towards Germans.

The questionnaires contained a mixture of open-ended and closed questions as well as the opportunity for students to reflect on their own attitudes compared to common British attitudes. These paper-based questionnaires were sent to the

students at the beginning of their study and after they had sat their examination. The semi-structured interviews were designed to assess the five *savoirs* and to gather evidence especially on those *savoirs* that are not easily captured through questionnaires or assessment data. In the interviews, between two and five questions were asked about each of the five *savoirs*, allowing the student to reflect on their learning experience as well as comparing and contrasting the similarities and differences between their own culture(s) and those of Germany and other German-speaking countries, where appropriate. The interviews lasted up to 60 minutes and were recorded with the consent of the participants.

The case study

The student in the case study is male, retired, and 68 years old at the time of the interview, which took place in December 2006. In terms of his socio-economic status, he belongs to the professional class: he is a graduate scientist with a long standing interest in Germany and the Germans. Although he has not lived in the country, he has frequently visited different parts of Germany, and has had experience of living in another European country (Denmark) for three years. He had previous experience of studying with the OU and studied German at a local university for a while. He has no relatives or business contacts in Germany or other German speaking countries but has a number of German friends. Because the semi-structured interview provided particularly illuminating and rich data, the next section concentrates on that interview, with some reference to the student's assessment outcomes

Findings

1. Interview data

The first few questions aimed to find whether the student shows an attitude of curiosity and openness (*savoir être*). Student A defined his own cultural identity as dependent on the place where he was born and has lived most of his life. He stated that 'I feel quite a sense of loyalty to the region'. His support for Liverpool football club is another defining aspect of his identity, although he does not live in the Liverpool region. He considered that his identity was not primarily shaped by his gender and that he has had a long standing interest in European matters in general and things German in particular: 'I've always had an interest in Germany and the German people and the German language'. When asked to define German cultural identity, A was of the opinion that it has changed over the years and has not been constant or static: 'when you think of Germany, and the cultural identity of Germany, to my mind you [will] probably consider the pre-Nazi period, the Nazi time and the post-Nazi time, I think it's changed'.

He saw a strong feeling of regional identity determining German identity as well as the very German concept of '*Heimat*'. He observed furthermore that: 'there is a sense of caution around German people, a sense of reserve, [they are] not over-relaxed'.

When asked about differences in daily life and routines between the UK and Germany, A commented on the greater formality between work colleagues, 'where a job is a job and it's a bit divorced from outside the job life'.

He advanced the notion that Germans were a little bit more unsettled by events. As an example, he cited the case of a Russian being poisoned with radioactive material in London at the time of the interview. He observed that in the UK this was reported as a criminal investigation, while the German

media, to which he has regular access, emphasized the lack of risk to the general public.

The student stated that he would modify his approach slightly when meeting a German compared with a British person, in that he would be more careful in his behaviour, and also take care in picking the language to be used (either German or English). He would try to be particularly helpful and nice, be particularly courteous to help the person who is a visitor to feel more at home and extend friendship to the visitor. He supported his claims by describing the example of meeting his language buddy at the university where he shook hands with the young German when he met him for the first time and was very careful to achieve a rapport.

In terms of gaining new knowledge about Germany he referred to the greater insights he gained into German history, through knowing more about the formation of the federal system in Germany, the fact that Germany consisted of many small states until the 19th century. He has also learned more about German literature.

The next group of questions related to the knowledge about interaction on an individual and societal level (*savoirs*). When prompted, he recalled an incident of misunderstanding he encountered while visiting Germany related to the language – the direct translation of the phrase ‘I am hot’ does carry a different connotation in German than in English.

Questioned about the role of accent and dialect in the UK and in Germany, he identified language and accent as key identifiers of personal identity in the UK, saying that he suspected this would not be quite the same in Germany. He thought that dialect and accent play an even more pronounced role in Germany, contributing to what he called a ‘sub-regional identity’.

When prompted, he identified the aspect of social class that is inherent in the use of language through accent and dialect in the UK but claimed that this is not the case to the same extent for Germany: he offered the example of

educated Bavarians, who would still speak a form of standard German that clearly identified them as Bavarians through intonation and the use of certain dialectal vocabulary.

A further area of questioning was about rules and conventions for social gatherings such as birthday or dinner parties. For an invitation like that he would take a gift and a card, and take a bottle of wine to a dinner party. One could argue that this is standard Westernised behaviour and that there is no difference between the UK and Germany but he saw possible differences in what the dinner party talk would be: 'I think that Germans in general are a bit more tuned into what's going on in a wider Europe, the British are a bit more insular'.

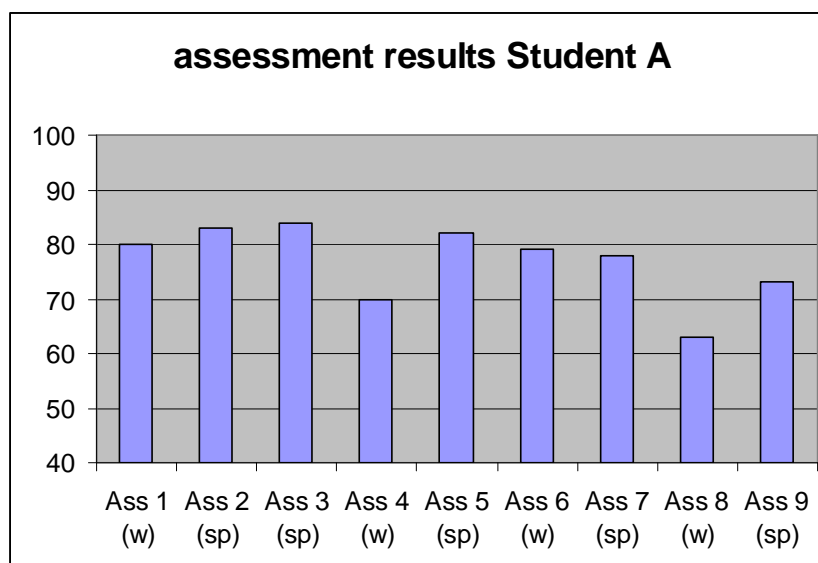
Questions about stereotypes were intended to tap into the skills of relating and interpreting (*savoir comprendre*). When asked about commonly held stereotypes of the British in Germany, he thought that the British might be perceived as noisy, a bit brash, and a bit uncultivated. Asked to talk about stereotypes of Germans commonly held in the UK, he said: 'I think that in today's Britain, there is quite a strong wish to be accommodating with the Germans and to understand the Germans and to get on together. I think that the really educated people in Britain recognize the importance of Germany as a fellow EU nation'. He did, however, acknowledge the existence of the German stereotype as being a bit bossy and assertive, which he thought was going back a long way into the period of the German Emperors and, of course, the Second World War. In the comment box of the questionnaire he wrote 'What I have learnt from the course is that it is too simple to talk of the Germans as a single and homogeneous group of people.'

A further question about how to find more information about an event in German-speaking countries aimed to *savoir apprendre*. Apart from the course materials, the student used satellite TV regularly to keep in touch with

German current affairs, he read books, and kept up contact with friends and travel to German speaking countries.

Critical cultural awareness (*savoir s'engager*) was addressed by asking questions about newspapers and their particular stance. The student made general comments about the majority of the press being in the hands of the conservatives and thought that readers' letters would provide an important clue to this political viewpoint as well the use of images and the balance between written word and imagery and what he called 'tittle tattle', i.e. gossip about celebrities. He felt that this would be very similar in Germany with the exception of a greater prominence of broadsheet and regional newspapers.

2. Assessment results



w – written assignment

sp – spoken assignment

The assessment data available for Student A show that the student has achieved an average of 73% in his written assignments and 80% in the spoken assignments. If one discounts the assignments which do not contribute to the

overall continuous assessment mark, the figures are 71% (written) and 80% (spoken) respectively. This indicates that the student is slightly stronger in the spoken than in the written assignments. A closer look at the scores shows that the student's performance in the written assignments varies more than in the spoken tasks. The scores for the spoken assignments go down very slightly throughout the academic year, while the written assignments do not follow a particular pattern. The extended essay in German has the lowest result overall and scores significantly lower than the other written assignments

Discussion of findings

The interview data provided very rich information about the intercultural communicative competence of the student. The student showed that he had reflected effectively when he answered the questions that attempted to evaluate the *savoir être*. He talked in detail about his own and German cultural identity, compared and contrasted daily life and routines in the UK and Germany, and reflected on the adaptation of his behaviour when meeting a non-British person. All his responses indicate that he has the ability to de-centre (Byram et al. 2001: 5). Equally, the student demonstrated knowledge, of himself and others, of individual and societal interaction (*savoirs*) in his replies. In this area, studying this advanced German course at a distance has had an impact on the student's knowledge about Germany and the Germans, especially politics, history and literature. The skill of discovery and interaction (*savoir apprendre*) is shown through his assessment and to some extent in his answers to the question about how to find out new information about events in Germany, although the type of data collected does not permit evaluation of how this works under 'the constraints of real-time communication and interaction' (Byram et al. 2001: 6). *Savoir comprendre* as another aspect

of intercultural communicative competence is evident in the success the student had in producing assignments which gained high scores (with the exception of the extended essay) and in some of the comments he made in the interview, for example his observation of how a particular event was reported with different stances in the British and German media. Student A demonstrated critical cultural awareness in his responses to the interview questions about the stance of British and German print media.

The data collection used indirect indicators for behaviour (Sercu 2005: 151) through self-reporting. Although self-reporting circumnavigates the issue of assessing personal behaviour, it does not provide demonstrable, verifiable evidence for behaviour and behavioural change. However, self-report in this case study is retrospective which depends on memory and accurate recollection of past events. In addition, it could be argued that individuals have a tendency to recall things in a more positive way than how they might have actually happened. In addition, assessing behaviour in an educational setting is problematic and raises the question whether it is within the remit of educators to make value judgements about adult students' behaviour when it is part of formal assessment. However, the format of the study demonstrated that it is possible within the obvious constraints to evaluate behaviour without awarding it a mark.

'The culture actor should, ideally, be able to act appropriately and respond adequately in intercultural situations, should be aware of rules of conduct and of the pragmatic aspects of linguistic proficiency, and know about politeness, conversational structure and speech styles' (Aarup Jensen 1995: 38-39). Student A demonstrated these abilities and awareness throughout the interview and provided examples of how he acted and responded to intercultural situations.

The assessment data show that the student is a reasonably competent writer and speaker of German who fulfils the demands of the course with the notable exception of the extended essay, where his performance is significantly lower than for all his other written work. As Student A is a scientist, so one might assume that he is familiar with writing that follows academic conventions. However, it could be argued that the conventions for scientific essays differ from those needed for an essay in German. The student's results shows that he is able to produce assignments that fulfil the content and language criteria for a Level 3 language course and that he possessed - and to a certain extent acquired - the necessary knowledge (*savoirs*) through studying the course. However, since he scored less well in the final assignments, especially in the written one, it may be that there are some shortcomings in transferring his gained knowledge into the required format of this most challenging assignment. The student achieved some success in acquiring new knowledge which demonstrates the acquisition of *savoir apprendre/faire*, whilst the need to interpret and explain documents in German for his assignments offers some evidence for *savoir comprendre*.

Overall, an interpretation of the assessment data shows that this can only offer a broad trend of some of the *savoirs* gained. A detailed analysis of his individual assignments would be needed to judge in more detail how far the student has gained intercultural communicative competence. Such an analysis, however, would only offer implicit evidence as the assessment criteria do not explicitly test intercultural communicative competence.

This case study reinforces the need for a variety of methodological approaches for the evaluation of intercultural communicative competence and shows that some *savoirs* are more difficult to assess than others – a notion which Byram had pointed out (Byram & Morgan 1994: 148).

To sum up:

So what was the impact of the course on the development of this student's intercultural communicative competence? It can be seen that the course increased his knowledge (*savoirs*), and it has taught analysis and comparison (*savoir comprendre*) in which Student A has engaged successfully. However, it is obvious that an adult student of mature age brings considerable knowledge, attitudes and skills to the study of any course which makes the assessment of the impact of the course more difficult. This is reflected in Aarup Jensen et al. who argue that '...adults have a larger choice of previous, present and future identities to enact than young people' (Aarup Jensen et al. 1995: 13).

Bibliography

- Aarup Jensen, A., 1995. Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. In Aarup Jensen, A., Jaeger, K. and Lorentsen, A. (eds) 1995. *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol II The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press, 29-42.
- Aarup Jensen, A. et al. (eds), 1995. *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol II The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Alred, G. et al. (eds) 2003. *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baumann, U., 2007. Developing autonomy and intercultural competence in a distance learning environment. In Gardner, D. (ed.) *Learner Autonomy 10: Integration and Support*. Dublin: Authentik, 93-112.

- Baumann, U. & M. Shelley, 2006. Distance learners of German and intercultural competence. *Open Learning*, 21 (3), 191-204.
- Baumann, U. & M. Shelley, 2003. Adult learners of German at the Open University: their knowledge of, and attitudes towards Germany. *Open Learning*, 18 (1), 61-74.
- Buttjes, D. & M. Byram (eds), 1991. *Mediating languages and cultures : towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., 2003. Introduction. In: Byram, M. (ed) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 5-14.
- Byram, M. et al.(eds), 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, England ; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters
- Byram, M., 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., 1994. *Culture and language learning in higher education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & C. Morgan, 1994. *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. & V. Estarte-Sarries, 1991. *Investigating cultural studies in foreign language teaching : a book for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. et al. 1991. *Cultural studies and language learning : a research report*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. & J. Leman, 1990. Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Crawshaw, R. et al., 2001. Attesting the Self: Narration and Identity change during periods of residence abroad. *Language and Intercultural Communication*, 1(2), 101-119.
- Diaz-Greenberg, R. & A. Nevin, 2003. Listen to the voices of foreign language student teachers: implications for foreign language educators. *Language and Intercultural Communication*, 3(3), 213-226.
- DuFon, M.A. & E. Churchill, 2006. *Language learners in study abroad contexts*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Fay, R. & L. Davcheva, 2005. Developing Professional Intercultural Communicative Competence: Reflections on Distance Learning Programmes for Language Educators and Translators/Interpreters in Bulgaria. In Holmberg, B., Shelley, M., White, C. (eds) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 140-165.
- Hampel, R., 2006. Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *Recall*, 18 (1), 105-121.
- Hampel, R. & U. Stickler, 2005. New Skills for New Classrooms: Training tutors to teach languages online. *CALL*, 18(4), 311-326.
- Hauck, M. & R. Hampel, 2005. The Challenges of Implementing Online Tuition in Distance Language Courses: Task Design and Tutor Role. In Holmberg, B., Shelley, M., White, C. (eds) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 258-277
- Jandt, F.E., 2004. *Intercultural communication: a global reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Loretsen, A, 1995. Introducing new Approaches to Adults' Learning of Intercultural Competence. In Aarup Jensen, A.,

- Jaeger, K. and Lorentsen, A. (eds) (1995) Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol II The Adult Learner. Aalborg: Aalborg University Press, 103-124.
- Rantz F. & P. Horan, 2005. Exploring Intercultural awareness in the primary modern language classroom: The potential of the new model of European Language Portfolio developed by the Irish Modern Languages in Primary Schools Initiative (MILPS). *Language and Intercultural Communication*, 5(3&4), 209-220.
- Risager, K., 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters
- Rosell-Aguilar, F., 2005. Task Design for Audiographic Conferencing: Promoting beginner oral interaction in distance language learning. *CALL*, 18(5), 417-442.
- Sercu, L., 2005. Testing intercultural competence in a foreign language. Current approaches and future challenges. *Belgian Journal of English Language and Literature*, 3, 149-167.
- Sercu, L. & E. Bandura, 2005. Foreign Language teachers and intercultural competence: an international investigation. *Cleveland: Multilingual Matters*.
- Sercu, L., 2004. Assessing Intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sercu, L., 2000. *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Shelley, M. & U. Baumann, 2005. Assessing Intercultural Competence Gain in a German Distance Learning Course for Adults. In Holmberg, B., Shelley, M., White. C. (eds)

Distance Education and Languages: Evolution and Change.
Clevedon: Multilingual Matters, 119-139.

The INCA Project, (n.y.) <http://www.incaproject.org/> last accessed
12 July 2007

The INTERCULTURE Project, 2002.
<http://www.lancs.ac.uk/users/interculture> last accessed 14 July
2007

**L’(auto-)évaluation interculturelle des opérations
comportementales et verbales par les futurs enseignants
de français dans le cadre de la formation initiale à
l’enseignement à l’Université du Minho (Portugal)**

Marlène da Silva e Silva⁵

Dans le cadre d’un Projet de Recherche institutionnel portant sur la Pédagogie dans l’enseignement supérieur, une recherche en cours à l’Université du Minho (Portugal) se penche sur la problématique de l’(auto-) évaluation des *opérations comportementales et verbales* (en tant que catégorie lexiculturelle) par les futurs enseignants de portugais langue-culture maternelle et de français langue-culture étrangère dans la perspective interculturelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La recherche, de par une approche didactologique (observation–conceptualisation/théorisation–intervention/validation) de réalisations d’*opérations comportementales et verbales* orales, se propose, d’abord, d’identifier/caractériser ces opérations et, ensuite, en fonction des constatations obtenues lors de la première phase de l’investigation, de concevoir/implanter et d’optimiser/maximaliser un dispositif et les instruments correspondants.

The intercultural evaluation of the behavioral and verbal operations by the future French teachers within the framework of the initial teaching training at the University of Minho

⁵. L’auteur de cet écrit est coresponsable (avec Jacques da Silva qui signe un autre écrit également présenté lors de la *Conférence internationale bilingue : Évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l’enseignement supérieur*, qui a eu lieu à l’Université de Turku, en Finlande, en août/septembre 2007 et intitulé *L’(auto-)évaluation interculturelle des représentations des futurs enseignants de français de leurs compétences langagières purilingues dans le cadre de la formation initiale à l’enseignement à l’Université du Minho, Portugal*) du projet de recherche dont relève l’investigation ici rapportée, raison pour laquelle l’économie des référentiels scientifiques commune des deux écrits est, pour l’essentiel, identique ; quoique la coordination et l’exécution du projet soient partagées par les deux chercheurs, cet écrit ne porte le nom que de l’un d’entre eux, dans la mesure où la sous-unité d’investigation correspondante qui porte sur la problématique des *opérations comportementales et verbales interculturelles* relève de la direction et de l’exécution directe et présentielle de l’auteur qui signe cet écrit.

(Portugal). Within the framework of an institutional research project concerning Pedagogy in the higher education, an ongoing research at the University of Minho (Portugal) considers the problems of the self-evaluation of *behavioral and verbal operations* (as a lexicultural category) by the future Portuguese and French teachers as native and foreign language-cultures respectively, from the intercultural *Common European Framework for Languages* point of view. Research, from a didactological approach (observation-conceptualization/theorization-intervention/validation) of achievements of *behavioral and verbal operations*, proposes to identify/characterize these operations and, according to observations obtained, to conceive/implement and optimize/maximize corresponding device and instruments.

1. Présentation de l'étude

Le Cadre européen commun de référence pour les langues – désormais Cecr6 – (Conseil de l'Europe 2001) constitue un passage incontournable dans le cadre de la formation des enseignants de langues-cultures étrangères, notamment de français langue-culture étrangère, dans le contexte de l'enseignement supérieur au Portugal. Cela se traduit par la présence impératifs d'ordre autant politiques (qui découlent des instances ministérielles nationales) que scientifiques (recherches universitaires, formation initiale et continue à l'enseignement...) et scolaires (programmes d'enseignement, manuels scolaires...) se rapportant à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures⁷ maternelles et étrangères.

⁶. Pour des raisons de lisibilité partagées par le plus grand nombre des institutions autant francophones, notamment de souche française, que portugaises se rapportant directement à l'enseignement des langues-cultures, on retient dans le cadre de cet écrit l'acronyme CECR, quoiqu'il faille reconnaître, au sein de la communication domaniale francophone, la diversité des formes abrégées correspondantes (Rosen 2007 : 5).

⁷. Pour ce qui est du concept *langue-culture*, cet écrit retient, comme référentiel opératoire de départ, la définition obtenue à partir des données provenant

Parmi les orientations avancées par le CECR, la perspective dite interculturelle de l'usage et de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures émerge, au sein de la réflexion autant politique qu'académique correspondante qui se développe au Portugal. Il s'agit là de l'une des directions premières qu'il s'impose de saisir et de mettre en œuvre dans le cadre de l'éducation aux langues-cultures.⁸

Toutefois, dans la mesure où le CECR n'indique aucune définition du terme *interculturel*⁹, ce terme est ici à renvoyer, pour des raisons plutôt d'extension opératoire que de précision terminologique d'ordre didactique, à une définition d'ordre davantage opérationnel qu'essentiel, c'est à dire un processus dynamique de connexions, de relations, d'articulations et de passages entre cultures différentes au sein des interactions entre sujets de cultures différentes de tout ordre (national, régional... ; ethnique, familial... ; social, économique... ; générationnel, sexuel... ; etc.), dans une perspective de contact d'influence réciproque¹⁰. Optique

d'une approche lexico-didactologique de concepts du domaine, à savoir : « Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'ordre idiomatique et culturel partagés constituant une discipline (langue-culture) objet des procès complémentaires d'enseignement et d'apprentissage correspondants » (Silva & Ferrão Tavares 2004 : 113).

⁸. Le fait de correspondre, en termes opératoires, aux impératifs institutionnels, autant politiques qu'académiques, en matière d'*interculturel*, ne permet pas, cependant, de ne pas tenir compte des réflexions qui se traduisent en critique(s) de l'*interculturel* (Demorgon 2005).

⁹. Quoique le CECR ne registre aucune occurrence du substantif *interculturel*, la fréquence du signe linguistique correspondant sous forme d'adjectif qualificatif y compte – ici sans qualification terminologique déterminée – vingt-cinq occurrences : *conscience interculturelle* (8), *savoir-faire interculturel* (3), *aptitude interculturelle* (2), *compétence interculturelle* (2), *relation interculturelle* (2), *approche interculturelle* (1), *capacité interculturelle* (1), *communication interculturelle* (1), *compétence interculturelle* (1), *interrogation interculturelle* (1), *expérience interculturelle* (1), *habileté interculturelle* (1), *malentendu interculturel* (1), *personnalité interculturelle* (1).

¹⁰. Plus précisément, cet écrit rejoint la perspective qui souligne que « [l']interculturel sollicite deux Sujets. Il s'agit désormais de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuelle de son regard

transversale du point de vue domanial qui, toujours dans le cadre de cet écrit, est à rapprocher en matière d'éducation aux langues-cultures, autant sur le plan de l'usage que sur celui de l'enseignement-apprentissage correspondant, à l'*approche actionnelle* – c'est-à-dire l'*agir social* comme entrée, processus et résultat – avancée par le CECR¹¹.

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants à la fois de portugais langue-culture maternelle et de français langue-culture étrangère de l'Université du Minho (Portugal), et plus précisément au sein de la discipline institutionnellement dénommée *Méthodologie de l'enseignement du français* qui – par-delà le caractère anachronique de son intitulé par rapport à l'évolution contemporaine du domaine didactologique – déploie un programme d'enseignement qui, pour l'essentiel, saisit les

« chosifiant » (Chambeu 1997 : 13), ce qui fait en sorte que « [les] auteurs se réclamant de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent (...) sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échanges qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se méttisser mutuellement, et aussi sur l'intersubjectivité » (ibid. : 13).

¹¹. La *perspective actionnelle* prônée par le CECR peut se synthétiser comme suit : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR 2001 : 15) ; pour ce faire, le CECR souligne qu'autant l'usage que l'enseignement-apprentissage de type actionnel des langues se doit de tenir compte de l'impact éducatif de la dimension interculturelle en ces termes : « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (ibid. : 9)

référentiels génériques de la *Didactique du français langue-culture étrangère*, les étudiants¹² y inscrits sont confrontés à la perspective interculturelle de l'enseignement-apprentissage de l'objet langue-culture correspondant par la voie d'une approche à la fois inductive et comparative.

Cette approche disciplinaire se traduit par des travaux d'ordre scolaire, lesquels constituent simultanément le matériau d'investigation qui relève d'un projet de recherche sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants de langues-cultures. Le propos central de ce projet est de promouvoir des pratiques de classes relevant le défi de l'approche praxéologique dont se réclame la Didactologie des langues-cultures, en particulier sur le plan de la formation à l'enseignement axée sur la recherche de terrain correspondante (Galisson 1994).

Dans le corps de cet écrit, et suite à la présentation des référentiels scientifiques se rapportant à la fois au concept didactologique *langue-culture* et au concept lexiculturel *opérations comportementales et verbales* – désormais OC[V] – (Galisson 1991), notamment dans l'optique interculturelle, on rapporte, sous forme d'étude de cas, le travail de recherche déployé au sein de la discipline du cursus de formation initiale des enseignants indiquée supra sur l'implantation d'un dispositif didactique d'(auto-)évaluation formative (*lato sensu*)¹³ dans une perspective interculturelle

¹². Dans le contexte de cette étude, le terme complexe *étudiant-apprenant* correspond

à la désignation à la fois institutionnelle et didactique des étudiants de la discipline universitaire dans le cadre de laquelle s'inscrit l'étude de cas ici rapportée ; plus précisément, et de par la nature inductive du processus didactique correspondant, ce terme est à opposer au terme complexe *étudiant-enseigné*, en tant qu'élèves soumis à un processus d'enseignement déductif ; le terme *sujet*, quoiqu'il renvoie dans les faits aux dits étudiants, est ici réservé à leur identification au sein de l'investigation proprement dite.

¹³. Dans le cadre de cette étude, le terme *évaluation* correspond, du point de vue opératoire, à *apprécier la valeur* (*Le Trésor de la Langue Française informatisé* [TLFi] 2007 : s.p.), en l'occurrence, de la présence, du rôle et de l'impact des OC[V] dans la communication langagière ; par conséquent, le

des OC[V] par les étudiants correspondants. L'appropriation de pratiques de ce type d'évaluation s'avère en effet à la fois comme pré-requis et instrumentation incontournables pour toute pratique enseignante inscrite au sein de l'éducation non seulement *aux*, mais aussi – et surtout – *par* les langues-cultures selon une perspective interculturelle (ibid. 1991).

2. Référentiels scientifiques

Dans le cadre de la réflexion didactique relevant du contexte éducatif portugais, il est à remarquer que le souci, sinon d'intégrer du moins d'articuler de façon cohérente et fonctionnelle les composantes '*langue et culture*' émerge de façon prioritaire vers la fin des années 80, début des années

terme n'est pas à renvoyer ici à un concept rigide d'évaluation, soit-elle *critériée* ou *normative*. Ainsi, et toujours par rapport à cette étude, et de paire à l'évaluation dite magistrale, l'*auto-évaluation* se doit d'être considérée comme « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. (...) La justesse de l'auto-évaluation augmente (...) si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière. (...) [Le] plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (CECR 2001 : 144-145) ; le sens large du terme *évaluation formative* renvoie ici à la conception selon laquelle il s'agit d' « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable (...). La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back. L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive[,] b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier[,] c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back » (ibid : 141).

90 du siècle dernier (Sequeira 1993). Cette tendance résulte précisément du couplage systémique de ces phénomènes, perspective qui, pour être conséquente, progresse depuis résolument dans le sens de l'affermissement de la perspective d'interaction entre personnes de langues-cultures différentes et doit être mise en rapport avec l'optique dite interculturelle¹⁴, soit l'entrée dans les phénomènes sociétaux relevant spécifiquement des interrelations entre les personnes et les groupes d'origines culturelles diverses (Dasen & Retschitzki 1989).

Le souci de prendre en compte, sur le plan du processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, autant la pluralité des langues et des cultures que leurs rapports réciproques, notamment dans le contexte culturel multilatéral contemporain, entraîne l'émergence, notamment au sein du CECR, du concept *compétence plurilingue et pluriculturelle*, c'est-à-dire la compétence à communiquer/interagir langagièrement et culturellement que détient un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues-cultures, sans qu'il y ait pour autant juxtaposition ou superposition de compétences distinctes. Il s'agit alors d'une compétence plurielle et complexe, qui inclut des compétences singulières/partielles, mais qui constitue, pour l'acteur de la communication langagière, un répertoire indivis (Coste, Moore & Zarate 1998 : 12-13).

Quoi qu'il en soit, force est de constater, autant sur le plan didactique que sur le plan méthodologique, que *langue* et *culture* d'une part, par leur caractère essentiel à la fois

¹⁴. Il est à souligner que le traitement intensif et extensif du concept *interculturel* (*lato sensu*) au sein de la réflexion didactique lusophone européenne concernant particulièrement le français langue-culture étrangère découle prioritairement des contributions francophones de souche française correspondantes de la décennie précédente ; car « au cours des années quatre-vingt, ce concept entre graduellement en didactique des langues étrangères – [en] particulier avec la publication d'articles et ouvrages de spécialistes : M. Abdallah-Preitceille, L. Porcher, G. Zarate [n.b.p.] – (la voie ayant été ouverte par l'approche communicative) et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère » (De Carlo 1998 : 43).

respectif et partagé, constituent un objet un complexe d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, que l'accès à la maîtrise de ce même objet par tout sujet apprenant lui étant étranger du point de vue idiomatique et/ou culturel, ne peut ne pas tenir compte du besoin de s'appuyer sur une approche interculturelle pour en favoriser l'apprentissage réfléchi (Puren 1999). Cela exige que se produise sur le terrain l'implantation significative d'un traitement syncrétique de ces composantes de façon à en assurer dans les faits la marque inhérente de consubstantialité, dans le cadre d'une perspective interculturelle obligée (Galisson 1999a).

Dans le cadre de l'approche didactologique du concept *langue-culture*, le lexique – parce qu'« il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson 1991 : 157) – se constitue en dépositaire de contenus culturels, ce qui fait en sorte que les lexèmes deviennent des *interfaces* entre les composantes de l'objet *langue-culture* (Galisson 1999a), notamment parce qu'ils détiennent une valeur ajoutée que *tout le monde* connaît, mais qui ne figure que fort rarement dans les dictionnaires censés en refléter la signification complète, soit à cet implicite d'ordre culturel partagé par tous les locuteurs d'une même communauté linguistique qui constitue la *lexiculture*¹⁵

De par l'accès à la fois à la *culture* par le *lexique* et au *lexique* par la *culture*, notamment sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage des langues-cultures, l'approche lexiculturologique¹⁶ se fait fort d'inscrire ces deux démarches sur un même continuum à la fois épistémologique et éthique (Galisson 1999b) : cette approche se propose de contribuer, notamment en milieu scolaire, et autant dans

¹⁵. Selon l'auteur qui donne le jour à ce concept, « [la] *lexiculture* (...) est la culture (implicite), en suspens *dans* ou *sous* les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson 1999a : 122).

¹⁶. La *Lexiculturologie* ou *Pragmatique lexiculturelle* (Galisson 2004) est la discipline didactologique dont l'objet d'étude est la *lexiculture*, c'est-à-dire « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson 1999a : 480).

l'optique intraculturelle que dans l'optique interculturelle¹⁷, d'une part, à la prise en considération de la *culture-action* (dite *courante*, *expérientielle* ou *comportementale*, c'est-à-dire, en gros, les *savoir-faire* et *savoir-être avec* relevant des pratiques sociales de référence) et, d'autre part, au rapprochement de celle-ci à la *culture-vision* (dite *savante*, *cultivée* ou *institutionnelle*, soit, pour dire vite, les savoirs produits par les disciplines scientifiques, techniques et artistiques)¹⁸.

¹⁷. Toujours d'après son auteur, l'approche lexicoculturologique peut se développer dans deux perspectives : « a. Perspective intra-culturelle : prise en compte de la seule culture-cible – Observation : • Choix ou repérage des mots à étudier (dans des outils didactiques, des matériaux sociaux, ...). – Description : • Enquêtes de terrain (auprès d'informateurs natifs, de spécialistes, ...). • Recherches documentaires (en bibliothèque, sur Internet, ...) – Interprétation : • De l'analyse des faits et des contenus culturels à la mise au jour des causes qui les produisent ou des valeurs qui les expliquent. – Reconstitution : • Du morcellement au remembrement : recomposition d'un espace culturel homogène à partir de fragments épars. b. Perspective inter-culturelle [: mise] en contact de la culture-cible et de la culture-source, à partir d'observations ciblées sur des espaces culturels jugés *a priori* équivalents, de manière à repérer de part et d'autre l'analogue dans le différent, le différent dans l'analogue et ainsi prendre conscience de la parenté des matrices à l'œuvre dans les cultures en contact » (Galisson 1999b : 481).

¹⁸. Afin de soutenir dans les faits cette perspective de complémentarité de ces deux visions de culture, ce même auteur en fournit, notamment dans le cadre des rapports entre culture-cible et culture-source dans une optique interculturelle, l'exemple suivant : « [Si] les 'lieux de convivialité' des deux cultures en présence (la culture-cible et la culture-source) ont été mis à l'ordre du jour dans une démarche interculturelle et que les 'cafés' sont choisis comme représentatifs d'une certaine forme de convivialité à la française, les spécialistes de la culture-vision (sociologues, anthropologues, historiens) seront fondés à tenir un discours de circonstance : - sur l'origine des 'maisons de café', qui s'ouvriraient lorsque la boisson portant ce nom fut introduite en France, à partir du milieu du XVII^e siècle (...); - sur la rapidité de l'extension du nom de 'café' à tous les commerces où l'on consommait des boissons, y compris alcoolisées; - sur l'engouement de l'aristocratie et de la bourgeoisie pour ces lieux de rencontre qui devinrent très vite, au XVIII^e siècle, de véritables centres d'animation intellectuelle et politique (...). De leur côté, les tenants de la culture-action (didactologues, pragmaticiens) pourront œuvrer utilement et complémentarément à ce genre d'acculturation, en choisissant d'étudier par exemple : - 'la prise de consommation au comptoir, dans un café' comme *domaine d'expérience* (cf. les opérations comportementales et verbales – comment boire et manger, comment se tenir, comment réagir,

Parmi les catégories lexicoculturelles déjà retenues par le domaine didactologique¹⁹, l'étude en présence centre son attention sur celle qui porte la désignation *opérations comportementales [et verbales]* – ou pour dire vite, OC[V] –, c'est-à-dire les activités d'ordre corporel (*lato sensu*) associées ou non à des activités verbales (*stricto sensu*) à des fins de communication (Galisson 1991 : 184)²⁰.

comment régler sa consommation... - qu'il convient de maîtriser pour être en mesure de profiter de ce haut lieu de convivialité que peut être le bar pour un consommateur averti) ; - 'les consommations ordinaires de comptoir' comme *cadre de référence* (cf. les boissons et les nourritures qui se prennent debout, sur le zinc, et qu'il faut connaître pour ne pas faire d'impairs). Les deux démarches peuvent tout aussi bien fonctionner complémentirement pour des sujets ultra-classiques comme les croyances religieuses (la façon d'enterrer ses morts ou de se marier religieusement), ou la vie de famille (la façon de prendre les repas, de répartir les tâches, d'organiser les loisirs...), par exemple. On aura compris que réconcilier la culture-vision et la culture-action, revient, au bout du compte, à réconcilier l'esprit et le corps, la rationalité et la sensibilité, le cerveau gauche et le cerveau droit, à travailler, dans le long terme, au remembrement de l'homme éclaté » (Galisson 1999a : 108-109).

¹⁹. Les sites lexicoculturels établis jusqu'à ce jour sont les suivants : *mots-valises, mots à charge culturelle partagée, opérations comportementales [et verbales] et mots de situations* (Galisson 1991), *palimpsestes verbo-culturels, proverbes et dictons, mots occultants* (Galisson 1995), *noms de marques courants* (Galisson & André 1998), *termes sociétaux* (Galisson 1999b).

²⁰. Dans une perspective linguistique, la *langue* vise le développement d'habiletés qui réalisent des *actes de parole* ; toutefois, dans une perspective communicative (*lato sensu*), la question est quelque peu différente, dans la mesure où l'*acte de parole* doit être considéré comme un élément permettant la description reposant sur le discours réalisé, soit le résultat du procès : « Actualisation et réalisation des potentialités de la langue dans une instance précise de communication (chaque acte de parole est un acte unique). Ce qui est puissance au niveau de la langue devient acte au niveau du discours » (Galisson 1991 : 184) ; cette définition fait encore l'objet de la précision suivante : « Action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques. Dire c'est toujours faire. Prenant la parole, j'assure ou je promets, je félicite ou j'injure (illocution). Et ma parole a des effets : elle ennuie ou elle enthousiasme, fait faire ou empêche de faire, convainc ou irrite (perlocution) » (ibid. : 184). Dans le prolongement de l'idée que *dire c'est toujours faire*, l'appellation OC[V] s'impose de façon à la fois essentielle et opératoire : « Lorsque j'ai eu pris conscience que l'acte de parole ne rendait pas compte de l'unité constitutive du domaine d'expérience (...), j'ai tout de suite su que l'expression désignant cette nouvelle unité s'organiserait autour des adjectifs 'comportemental' et 'verbal'. En effet, il y a partout du 'comportemental' dans ce genre d'unité et le 'verbal' – lui-même

Dans cette perspective, parce que les OC[V] traduisent, dans des situations diverses de la vie de tous les jours, des comportements non verbaux et verbaux, individuels ou pluriels, on est mené à associer l'esprit et le corps. Cela revient ainsi à articuler à la fois, si nécessaire, mots, gestuelle, kinésie, proxémie et mimique dans des situations qui sont communes pour un autochtone, mais qui portent défaut bien souvent pour l'étranger, dans la mesure où ces éléments « constituent le viatique socio-culturel de base d'un étranger désirant pratiquer au naturel, donc vivre de l'intérieur, la langue-culture de l'Autre » (Galisson 1999b : 485).

Par conséquent, selon les situations et les interlocuteurs, les OC[V] mettent en œuvre les catégories didactologiques *domaine d'expérience* et *cadre de référence*²¹, le premier prévalant sur le deuxième une fois que

'comportemental' – y est de facto très présent, dans la mesure où il constitue un objet prioritaire de la didactologie des langues et des cultures. Par contre, j'ai mis du temps à trouver un ouvrier nominal à l'expression. Mon choix s'est finalement porté sur le substantif 'opération' qui exprime mieux que 'productions', 'réalisation'... l'enchaînement et la complexité potentiels des différentes phases du mini-procès couvert par l'expression. Ex. : 'vérifier la monnaie' comporte toute une série d'actes (matériels ou intellectuels) complémentaires. Si 'comportemental' et 'verbal' sont partiellement redondants (le 'verbal' est toujours 'comportemental', mais le 'comportemental' n'est pas toujours 'verbal'), la cooccurrence de ces deux qualificatifs dans la même expression permet de marquer la différence entre l'unité constitutive du domaine d'expérience (qui rend compte du comportement non verbal) et l'acte de parole (qui n'en rend pas compte) » (ibid. : 162). Ainsi, le concept OC[V] est à renvoyer, dans une perspective de type définitoire, à la caractérisation synthétique suivante : « Activité corporelle (cf. tout ce qui relève de la mimique, de la kinésie – le mouvement, le geste – et de la proxémie – le corps des interactants dans l'espace), parfois langagière, combinant certains moyens en vue d'une fin dans un contexte socio-culturel déterminé. En tant qu'élément d'un tout qui la transcende (le domaine d'expérience), l'O.C.[V.] ne fonctionne pas seule, mais en complémentarité avec d'autres O.C.[V.], articulées entre elles pour produire l'effet global attendu » (ibid. : 184).

²¹. L'explicitation d'ordre définitoire de ces concepts peut se présenter comme suit : « - *domaine d'expérience* l'endroit du décor : tout ce qui se voit, s'observe, tous les passages obligés dans les conduites des individus ; - (...) *cadre de référence* l'envers, ce qui se passe derrière, qui est difficile à cerner :

ce sont les comportements expérientiels communs des membres d'une même communauté linguistico-culturelle, qui se doivent d'orienter l'individu, qui se soumettent aux références implicites que l'individu possède de son univers (Galisson 1991).²²

Le *domaine d'expérience* traduit le comportement intériorisé et les connaissances de chaque individu et de l'interrelation que celui-ci maintient avec son milieu²³, tandis que le *cadre de référence* constitue la représentation du monde que les mots implantent²⁴. Il est donc possible

les connaissances diverses que les individus possèdent de l'univers qui les entoure, la trame qui sous-tend ces connaissances et les articule entre elles. Ainsi, le *domaine d'expérience* est-il le lieu des opérations (comportementales et verbales), des *savoir-faire* ; le *cadre de référence* le lieu des images, des représentations, des *savoirs* » (Galisson 1991 : 160).

²². Le fondement de la prévalence du *cadre de référence* sur le *domaine d'expérience* s'explique de la façon suivante : « Les mots organisent ainsi un univers formant le support de la culture commune ou partagée et les espaces lexico-culturels qui quadrillent le monde servent de repères aux sujets parlants. Le sens des discours qu'ils tiennent ou qu'ils comprennent naît de la référence (plus ou moins explicite) à ces repères (plus ou moins conscients). Autrement dit, (...) pour communiquer, il faut : – mettre en œuvre des modèles de comportement (...) (cf. les domaines d'expérience) ; – et mobiliser des représentations du monde (cf. les cadres de référence). En résumé, (...) les savoir-faire (pratiques quotidiennes) ont besoin de savoirs (images du monde) pour fonctionner, (...) savoirs et savoir-faire s'articulent intimement, se nourrissent les uns des autres » (Galisson 1991 : 161).

²³. Par exemple, pour acheter un produit dans un magasin [domaine d'expérience], il faut entrer et se diriger vers le balcon (s'il y a d'autres clients, fixer qui précède afin de ne passer devant personne), attendre son tour et que le vendeur soit disponible (en attendant, lire des publicités qui se trouvent en exposition, prendre un dépliant publicitaire, soit attendre patiemment), demander le produit (tout en souhaitant, par exemple, dans une pharmacie, que le pharmacien ne pose pas trop de questions ce qui est parfois encore fort embarrassant, car cela équivaut à dévoiler une partie de sa vie privée, voire intime), attendre que le vendeur ramène le produit, payer et partir en saluant, selon le moment de la journée et le degré de familiarité que l'on a avec le vendeur [opérations comportementales et verbales].

²⁴. Par rapport au *domaine d'expérience* explicité dans la note de bas de page précédente, et sous forme d'exemple du concept *cadre de référence*, les produits en vente dans tel type de magasin, lesquels appartiennent à des catégories différentes ; en effet, tout individu possède en mémoire une accumulation de mots et leurs utilisations qui, lors d'une situation précise, fait en sorte que l'individu mobilise, construit et actualise cet implicite qu'il

d'affirmer que le *domaine d'expérience* et le *cadre de référence* se distinguent par une différence essentielle : le premier repose sur le déjà construit ; le déjà existant, tandis que pour le second il faut agencer, échafauder, *travailler à l'intérieur de sa tête* (Galissou 1991 : 166).

Complémentairement à ces deux concepts didactologiques, surgissent trois concepts didactiques qui s'inscrivent dans le cadre de l'instrumentation, à savoir : le *contexte de circonstance* qui fournit les informations d'ordre scéniques (statut des protagonistes, lieu, moment, modalités... de l'action) qui permettent la mise en œuvre du *domaine d'expérience*²⁵, le *contexte d'incidence* qui précise les données de tout incident qui trouble alors le déroulement attendu des opérations prévisibles²⁶ et les *mots de situations* qui correspondent aux opérations comportementales (prévisibles et imprévisibles) et qui relèvent du vocabulaire dit fonctionnel, soit adapté au contexte linguistico-culturel en cause.

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en général et du français langue-culture étrangère en particulier, nous constatons que le cas des OC[V], quoiqu'implicite dans bien des situations d'interaction communicative langagière orale en présentiel retenues par les manuels scolaires, ne mérite pas d'une façon générale un traitement systématique correspondant que ce soit à un niveau plus élémentaire ou à un niveau plus avancé.

Par exemple, dans la panoplie des registres didactographiques des objets d'étude dans les classes de la discipline

possède, au-travers de l'acte de communication : « Le cadre de référence est donc une image, une représentation du monde mise en scène par les mots. C'est aussi un inventaire ordonné dont la vocation est d'in-former le monde (de lui donner forme, de lui conférer un sens) et d'informer sur le monde (par la connaissance des mots qui le désignent » (Galissou 1991 : 160).

²⁵. Par exemple, *Madame X* vient acheter un produit dans tel magasin, tel jour, à telle heure...

²⁶. Par exemple, un client passe devant tous les autres qui attendent patiemment leur tour, ce qui provoque des réactions de mécontentement de la part de ces clients.

dans le cadre de laquelle se développe l'étude de cas rapporté plus avant, dans une BD incluse dans une unité de niveau 1 de la méthode *Mosaïque* (Job 1994 : 38), on constate que dans une situation du type *Chez l'épicier*, et dans le cadre du dialogue où l'épicier demande au client « Vous avez une liste (...) ? », question à laquelle le client répond « Oui, tenez (...) » et pour lequel le guide pédagogique correspondant fournit l'indication « *Tenez* est une expression forcément accompagnée d'un geste : ici, Émile [client] tend la liste à Quentin [épicier] » (Ferreira & Job 1995 : 56), il est à souligner que l'articulation de la composante/opération verbale (OV) et de la composante/opération comportementale (OC) ne mérite que ce seul registre, quoique cette situation comporte de nombreuses OC[V]. Plus concrètement, et à titre d'exemple, les opérations peuvent être les suivantes :

- Déclenchement/Besoin : *Se procurer des produits comestibles et ménagers* ;
- Projet/Décision : *Faire des courses* ;
- Instances de conception :
 - Cadre de référence : *Produits comestibles et ménagers*,
 - Domaine d'expérience : *Acheter des produits comestibles et ménagers dans une épicerie* ;
 - Instances de réalisation :
 - Contexte de circonstance *Monsieur Émile, habitant du quartier, va faire ses courses à l'épicerie Quentin, comme d'habitude*,
 - Contexte d'incidence : *Rien à signaler*,
 - Situation d'actance V. *exemples ci-après dans la suite du corps du texte* ;
 - Dénouement :
 - Projet : réussite - *Courses accomplies*,
 - Besoin : satisfaction - *Acquisition des produits comestibles et ménagers*²⁷ ;

toujours dans le cadre de cet exemple, et en ce qui concerne la *situation d'actance*, soit la

²⁷. La grille d'analyse correspondante (Silva e Silva 2006 : 159) découle, pour l'essentiel, du tableau des catégories du *modèle curriculaire d'organisation et de description des contenus lexico-culturels* et des mécanismes de mise en œuvre correspondants avancés par Robert Galisson, dont le but est de « présenter le modèle nécessaire à la collecte des constituants du scénario, donc la procédure d'accès à un discours de congruence (l'amont), [en faisant] l'économie de ce discours (l'aval), qui relève plus directement de la compétence du producteur de matériels pour la classe » (Galisson 1991 : 179)

mise en gestes (*lato sensu*) et en mots, et en outre du cas indiqué dans les orientations du guide pédagogique, suivent quelques exemples : • OC : pendant que l'épicier retire les produits des étagères, le client attend debout ; par son regard et ses gestes de tête, il réagit à ce que dit l'épicier pendant que celui-ci réunit sur le comptoir les produits, dans la mesure où certains énoncés de l'épicier n'exigent pas d'opérations verbales correspondantes ; • OC[V] : à l'énoncé oral *Voilà... de la lessive... du savon de toilette...* correspondent obligatoirement, dans ce cas, les gestes de l'épicier qui consistent à retirer des étagères les produits correspondants dits à haute voix et à les réunir sur le balcon (ces opérations comportementales et verbales ont lieu *simultanément*).

Toujours sur le plan de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en général et du français langue-culture étrangère en particulier, mais à un degré de progression plus avancé, en l'occurrence le niveau 3, dans le prolongement du registre didacto-graphique, nous constatons que le cas des OC[V], quoiqu'il mérite un traitement plus explicite dans le cadre de l'interaction communicative langagière orale en présentiel, ne fait pas l'objet d'un traitement intégré de ses composantes. En effet, la méthode *Espaces 3* (Capelle, Gidon & Molinié 1991), bien qu'elle affiche dans son *Avant-propos* qu'elle a pour objectif de « [m]ettre en place une véritable compétence de communication intégrant à la fois une compétence culturelle et une compétence linguistique » (ibid. : 3), n'assure qu'une présentation juxtaposée plutôt qu'intégrée de ces deux compétences, comme le démontrent les passages suivants empruntés au manuel correspondant : « On essaie de couper la parole plus souvent en français que dans d'autres cultures [où se trouve l'explicitation du bien-fondé de type comparatif e/ou interculturel de cette affirmation ?] (...). On peut faire un geste de la main [le(s)quel(s) ?] signifiant à l'interlocuteur qu'on veut intervenir ou attendre une pause (...) » (ibid. : 122). Il est à

souligner que ce document présente, d'une part, une liste de *différentes façons* (verbales) *d'interrompre* en situation de face à face et, d'autre part, des notes sur les opérations (non précisées/contextualisées) de la composante non verbale qui peuvent y être mises en jeu. Cependant, il est à remarquer que, le cas échéant, les opérations comportementales (OC) et verbales (OV) ne font pas l'objet d'un traitement conjoint (OC[V]), soit d'une mise en rapport réciproque, voire d'incorporation (par exemple, il est *naturel* que l'OV *Attendez ! Je n'ai pas terminé...* déclenche en simultané l'OC qui se traduit par un geste de la main du locuteur pour indiquer à son interlocuteur d'attendre qu'il termine de parler, ou vice-versa). Cette méthode attire néanmoins l'attention du sujet apprenant étranger sur le fait que le geste (*lato sensu*) joue un rôle culturel significatif dans le processus communicatif oral dont l'interaction se déroule en situation présenteielle et souligne que ces mêmes gestes associés à la langue-culture française n'ont pas obligatoirement la même signification dans des langues-cultures autres (ibid. : 174). Pourtant, il faut remarquer que cette perspective, qui constitue bien une amorce de l'approche interculturelle, ne sera éventuellement développée ici que si l'enseignant y est sensible et en détient une préparation didactique, dans la mesure où il revient à l'enseignant de procéder au traitement *inter-culturel* de la matière gestuelle sur le terrain même de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française en fonction des spécificités des sujets apprenants étrangers respectifs.

Une consubstantialité entre les opérations comportementales et les opérations verbales (même quand le silence s'impose...) existant au sein de l'interaction communicative langagière orale en situation de face à face (qui peut présentement se vérifier soit en situation présenteielle soit à distance, grâce aux médias audiovisuels et informatiques, tels que la vidéoconférence et le multimédia interactif), les OC[V] constituent également une entrée

remarquable par la *langue* dans la *culture* qui mérite d'être explorée de façon plus systématique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, notamment dans une perspective interculturelle. Le non verbal (*lato sensu*), notamment celui qui se trouve intrinsèquement lié au verbal, présente lui aussi des marques culturelles non unanimement partagées par l'ensemble des communautés humaines de la planète.

3. Étude de cas

L'étude de cas, ici rapportée de façon globale et synthétique, consiste à savoir si et dans quelle mesure les futurs enseignants de français langue-culture étrangère dont la formation à l'enseignement est assurée par l'Université du Minho (Portugal) considèrent explicitement la présence des OC[V] au sein de l'objet langue-culture et, le cas échéant ou selon que l'on attire leur attention sur cette présence, s'ils s'aperçoivent du besoin de procéder au traitement également explicite de cette catégorie lexiculturelle dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage correspondant, notamment dans une perspective interculturelle.

Les sujets de l'étude de cas sont des étudiants du cursus de formation des enseignants (dont le plan d'études couvre cinq années scolaires) qui auront à exercer l'activité professionnelle, dans le troisième cycle de l'enseignement dit de base (7^e – 9^e années de scolarité) et/ou dans l'enseignement secondaire (10^e – 12^e années de scolarité) du système scolaire portugais.

Cette étude de cas s'est déroulée durant l'année scolaire 2006/2007, au sein des classes de la discipline de *Méthodologie de l'enseignement du français* qui relève de la quatrième année du plan d'études du cursus correspondant (la cinquième et dernière année étant consacrée à la réalisation

du stage pédagogique qui constitue l'interface des composantes dites académiques (soit scolaire, *stricto sensu*, de la formation) et professionnelles (c'est-à-dire d'initiation à la profession dans un établissement scolaire en situation d'urgence et de supervision pédagogique).

Le groupe de sujets, dont le nombre des effectifs s'élevait à 17 étudiants, dont 4 jeunes adultes de souche francophone (ces derniers ayant vécu en France pratiquement jusqu'à la fin de leur adolescence), et dont l'un d'entre eux, francophone, était le seul membre masculin du groupe-classe.

Savoir si ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère, dans le cadre de la communication langagière orale, (1) considéraient – (auto-)évaluaient – explicitement la présence des OC[V] au sein de l'objet langue-culture et, en cas de réponse affirmative ou en résultat de la prise de conscience hétéro-dirigée, (2) s'apercevaient du... – (auto-)évaluaient le... – besoin de procéder au traitement explicite de cette catégorie lexicoculturelle au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant, notamment dans une perspective interculturelle, constituaient alors pour l'essentiel les questions d'investigation de cette étude de cas.

Les hypothèses correspondantes à ces questions d'investigation avançaient alors que ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère (1) possédaient une connaissance plutôt implicite/non réfléchie qu'explicite/réfléchie de la présence des OC[V] dans leur langue-culture maternelle, et que ces types de connaissance sous-entendue et explicite se trouvent renforcés selon que la langue-culture maternelle est ou non le français²⁸. Cela révèle

²⁸. Quoique la précision terminologique du point de vue didactique du concept *langue-culture maternelle* soulève une panoplie de questions (Cuq 2003), cette étude de cas ne considère pas les variables découlant du fait que, par exemple, pour les sujets du groupe-classe retenu pour lesquels le français est dite langue-culture maternelle, cette même langue-culture peut être le résultat plutôt d'une juxtaposition, d'une association, d'une intersection, d'une

une (auto-)évaluation non conscientisée en la matière – et, en fonction de la vérification du caractère explicite/réfléchi préexistant ou démontré *a posteriori* par une approche inductive d'apprentissage, (2) situe à un apprentissage ciblé le besoin de procéder au traitement explicite/réfléchi des OC[V] au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant dans une perspective interculturelle.

Sur le plan méthodologique, le processus correspondant relève du protocole générique avancé par la Didactologie des langues-cultures - réfléchir pour agir dans une visée pragmatique, partir du terrain (observation), s'en écarter par l'abstraction (conceptualisation/théorisation) pour mieux y revenir (intervention) - (Galissou 1994 : 128), dont l'approche est de type conjonctif. La modélisation de la complexité transforme en effet le rôle de l'observateur, puisque celui-ci est reconnu comme inclus dans l'activité d'observation dont il devient l'agent central et actif. Cela conduit à établir alors une conjonction entre objectivité et subjectivité ; le modélisateur, en l'occurrence l'observateur, disant mettre en place des modèles complexes à partir desquels il se propose d'élaborer des projets d'action²⁹. Cela

conjugaison, d'une intégration... des langues-cultures *française* et *portugaise* (et, dans ce cas, faudrait-il encore savoir de quelle génération d'immigrés) avec l'éventuelle prédominance de l'une et de l'autre.

²⁹. Dans cette optique, la démarche de type systémique, parce que prioritairement globale et synthétique, ne peut être qu'inductivo-hypothético-déductive, puisqu'il lui revient de se traduire par un processus en spirale : on part de l'observation de terrain pour recueillir des informations, pour ensuite les analyser et émettre des hypothèses théoriques qui servent d'orientation à une expérimentation qui, à son tour, sert de support au recueil d'observations qui servent à valider ou invalider les hypothèses formulées et ainsi de suite ; cette démarche inductivo-hypothético-déductive se démultiplie en phases :

- *Observation* de l'objet d'étude pour en préciser les contours : « [P]remière approche en vue d'apprivoiser l'*objet d'étude* (ce à quoi la recherche s'intéresse). Consiste à porter une attention méthodique sur cet objet pour en préciser les contours et les limites, en interpréter les faits saillants, en démêler les enjeux, en identifier les problèmes » (Galissou 1999a : 121) ;
- *Formulation* des interrogations en sujets bien délimités : « Formulation: démarche d'écriture propre à transformer les interrogations du chercheur en un *libellé de sujet* à la fois concis et précis, couvrant l'ensemble de l'étude et

témoignant des intentions de l'auteur. La formulation du sujet peut évoluer en cours d'ouvrage, elle n'en est pas moins essentielle, parce qu'elle tisse le fil d'Ariane qui guide le chercheur, l'empêche de se perdre » (ibid. : 121) ;

- *Contextualisation* de l'objet d'étude dans son cadre d'origine : « [É]tape (...) ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatiotemporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la *complexité* dudit objet ; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements *universels* ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions *singulières*, relatives et provisoires. La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives [sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe-classe), milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique)] qui composent la matrice de référence disciplinaire (...), celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude » (ibid. : 121) ;
- *Problématisation*, soit le passage d'un problème particulier à un problème général, c'est-à-dire du *concret* à l'*abstrait*, de la *juxtaposition* à la *liaison* et du *compliqué* au *complexe* : « [P]rocessus désignant le passage d'un *produit empirique* (le problème) à un *produit conceptualisé* (la problématique) » (ibid. : 121) ;
- *Investigation*, c'est-à-dire la mise en œuvre de méthodes et d'outils appropriés à la démarche et à l'objectif de recherche : « [D]émarche consistant à choisir ou à construire, puis à mettre en œuvre les méthodes et les outils propres à satisfaire aux exigences du type de recherche entrepris » (ibid. : 121) ;
- *Conceptualisation-théorisation* qui donne naissance à la construction d'une théorie interne, soit proprement disciplinaire : « [D]eux processus complémentaires qui conduisent à l'élaboration de deux produits également complémentaires : la conceptualisation élabore des concepts et c'est avec des concepts que la théorisation élabore une théorie. La conceptualisation en didactologie s'oppose à l'application dans les autres disciplines d'intervention. La théorisation est ici interne, alors qu'elle est externe chez les applicationnistes : la *théorie interne* est construite dans le cadre de la discipline, la *théorie externe* est empruntée aux disciplines de référence » (ibid. : 121) ;
- *Intervention*, soit la mise en œuvre des propositions construites dans la phase précédente : « [R]éponse aux questions posées, mise en actes, sur le terrain, des propositions élaborées au cours des phases précédentes. *Intervention* n'est pas synonyme d'*ingérence*. Le didactologue *n'impose pas*, il *propose*, il suggère, parce qu'il sait que rien ne peut changer dans le domaine sans le consentement et la participation active des acteurs de terrain » (ibid. : 121-122) ;
- *Validation*, c'est-à-dire constatation des résultats de la mise en œuvre des propositions : « [D]émarche permettant de vérifier sur le terrain, auprès de ceux qui les ont mises en œuvre, si les actions suggérées ont produit les (des) effets ou les (des) résultats attendus. Alors que l'évaluation mesure des *réalisations*, la *validation* rend également compte des *réactions* et des *intentions* des utilisateurs potentiels vis-à-vis des actes qui leur sont suggérés (en termes de faisabilité et d'opérationnalité dans le contexte, par exemple).

conduit, en l'occurrence, à l'implantation d'un plan global de mise en actes respectifs (V. page 15), qui, une fois avancé, est suivi du reportage du périple correspondant.

La phase d'*observation* a pour objectif de déterminer si et dans quelle mesure les sujets saisissent, explicitement et/ou implicitement, la présence, le rôle et l'impact des OC[V] dans des situations de communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. Elle se propose, d'une part, de relever les empreintes qui témoignent éventuellement cette saisie, et, d'autre part, de caractériser le substrat lexiculturel potentiel en matière de OC[V] des sujets du groupe-classe.

C'est aussi l'étape la plus difficile et souvent la plus longue à organiser, mais aussi la seule capable de fiabiliser la discipline d'intervention dont se recommande la recherche. Les théories non adoptées par les acteurs de terrain, légitimes destinataires, ou les actions induites de ces théories et qui ne répondent pas à leurs attentes, perdent en effet tout crédit » (ibid. : 122).

Tableau synoptique du protocole de la recherche

PHASES	OBJECTIFS	PROCÉDURES ET INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES
OBSERVATION DE L'OBJET	<ul style="list-style-type: none"> Déterminer si et dans quelle mesure les sujets saisissent, explicitement et/ou implicitement, la présence, le rôle et l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Assistance d'activités par le chercheur-enseignant : observation et description de registres didactographiques relevant de l'<i>agir social</i> en français langue-culture étrangère effectuées par les sujets (perspective didactologique).
FORMULATION DU SUJET	<ul style="list-style-type: none"> Transformer les interrogations relevées lors de la phase d'observation en sujet d'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> Passage du secteur d'intérêt au sujet de recherche par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).
CONTEXTUALISATION DE L'OBJET	<ul style="list-style-type: none"> Indiquer le(s) facteur(s) de la situation éducative qui conditionne(nt) et/ou détermine(nt) la saisie, explicite et/ou implicite, ou la non saisie par les sujets de la présence, du rôle et de l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage par le chercheur-enseignant des facteurs contextuels qui conditionne(nt) et /ou détermine(nt) la saisie de l'objet d'étude (perspective didactologique).
PROBLEMATISATION	<ul style="list-style-type: none"> Passer de l'identification à la conceptualisation du (des) problème(s) se rapportant à la saisie, explicite et/ou implicite, ou la non saisie par les sujets de la présence, du rôle et de l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Construction de la problématique (analyse sommaire de la situation et réflexion sur la pertinence et les incidences bénéfiques éventuelles/prévisibles d'un changement) par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).
INVESTIGATION	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser la (les) méthode(s) d'investigation propre(s) à satisfaire aux exigences dictées par la problématisation du (des) problème(s) de la saisie, explicite et/ou implicite, ou la non saisie par les sujets de la présence, du rôle et de l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Sélection (et/ou combinaison) de la (des) méthode(s) d'investigation(s) à mobiliser par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).
CONCEPTUALISATION-THEORISATION	<ul style="list-style-type: none"> Construire une (des) proposition(s) d'intervention propre(s) à satisfaire au besoin de la saisie explicite par les sujets de la présence, du rôle et de l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Préparation par le chercheur-enseignant des actes professionnels d'enseignement propres à la dimension <i>planification</i> (perspectives didactique et méthodologique).
INTERVENTION	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en actes sur le terrain, en l'occurrence dans la situation éducative préalablement observée, la (les) proposition(s) d'intervention construites lors de la phase de conceptualisation-théorisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Exécution sur le terrain par le chercheur-enseignant des actes professionnels d'enseignement propres à la dimension <i>intervention</i> (perspectives didactique et méthodologique).
VALIDATION	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier sur le terrain, si la mise en actes lors de la phase d'intervention de la (des) proposition(s) d'action suggérée(s) par l'investigation produisent les résultats attendus en matière de saisie explicite par les sujets de la présence, du rôle et de l'impact des QCV dans la communication langagière orale dans le cadre de l'usage du français langue-culture étrangère, dans les perspectives intraculturelle et interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> (Auto-)évaluation (objectifs de contenu + rapports OC-OV/QCV) : actes professionnels d'enseignement propres à la dimension <i>évaluation</i> (perspectives didactique et méthodologique) ; analyse et interprétation des résultats par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).

Dans le cadre de cette première phase, les sujets du groupe-classe ont procédé à l'observation d'un document didactographique extrait d'un manuel scolaire se rapportant à la situation *Chez l'épicier*³⁰. Il leur a été demandé de sélectionner les *contenus*, sans aucune spécification catégorielle de la part du chercheur-enseignant³¹, mais s'inscrivant dans une perspective d'*agir social*, qui mériteraient d'être explorés en classe de français langue-culture étrangère, en particulier dans une classe de débutants du troisième cycle de l'enseignement de base du système scolaire portugais. En résultat du brainstorming qui a supporté la réalisation de cette tâche, les sujets ont indiqué des contenus d'ordre grammatical, lexical, phonétique... et culturels (ici au sens sociologique du terme), mais sans jamais retenir des OC et des OV, de façon ni disjointe ni conjointe, ou des OC[V].

Par la suite, il a été demandé aux sujets de relever des contenus inscrits dans le *non-verbal*³² ici, et dans un souci d'ordre prioritairement opératoire, comme équivalent à

³⁰. Il s'agit concrètement du document présenté, décrit et analysé de façon sommaire supra dans le cadre de la section *référentiels scientifiques*. Quoiqu'il s'agisse d'un document *iconographique* rapportant une situation de communication orale en présentiel, l'approche de cette situation s'est effectuée avec accompagnement de l'enregistrement audio-oral correspondant.

³¹. Dans le contexte de cette étude, le recours au terme complexe *chercheur-enseignant* correspond aux rapports d'ordre didactologique qui doivent se traduire dans les faits en une cohésion/cohérence, voire une complémentarité réciproque, des travaux des chercheurs *hors terrain* et *de terrain* : « L'idéal serait qu'à terme les utilisateurs de la recherche en deviennent les producteurs, qu'entre chercheurs de terrain et chercheurs hors terrain les relations ne soient plus de hiérarchie, mais de complémentarité, la part des uns et des autres variant selon le type de recherche entreprise » (Galissou 1994 : 130) ; en l'occurrence, le chercheur hors terrain et le chercheur de terrain sont une seule et même personne.

³². Sans entrer ici dans la problématique du non-verbal, quoique ce concept soit objet d'étude dans le cadre de la discipline dont relève cette étude de cas, notamment par rapport aux travaux d'ordre proprement didactologique (Ferrão Tavares 1999), il s'impose de souligner que dans le cadre de cette étude, le non-verbal est à renvoyer aux données génériques qui relèvent de la kinésie et de la proxémie.

gestualité, dont les résultats se sont traduits par l'indication d'OC et d'OV³³; toutefois, il faut souligner que ce qui en termes lexicoculturels correspond à la catégorie OC[V] a été présenté par les sujets selon une conceptualisation du type *quand x dit y, il ajoute le geste z*, conception qui constitue, le cas échéant, l'indice que la relation intrinsèque des composantes OV et OC sont entendues comme distinctes. La dimension comportementale correspondrait alors plutôt à un ajout d'ordre gestuel considéré comme communément (plus) fréquent dans la situation sociale réelle correspondante à la dimension proprement verbale de l'opération globale – OV (+) OC – et non comme faisant partie d'un tout, c'est-à-dire comme OC[V].

Dans le prolongement de cette dernière tâche, il a encore été demandé aux sujets de déterminer, dans une perspective comparative, si les OC, ici toujours comme équivalentes à *opérations gestuelles*, considérées comme propre à cette situation sociale en France trouvent écho dans un espace culturel jugé *a priori* équivalent au Portugal. Le but était ici de repérer de part et d'autre *l'analogue dans le différent, le différent dans l'analogue* et ainsi d'établir la parenté éventuelle des matrices propres aux langues-cultures en contact (Galisson 1999b : 481) en matière de OC[V]. Les sujets sont parvenus à la conclusion que les OC de la situation retenue sont effectivement identiques dans les deux langues-cultures.

Centrés, dans une perspective inductive, sur la lecture du travail effectué par les sujets, les travaux d'observation assurés par le chercheur-enseignant ont permis de conclure que les sujets, futurs enseignants de français langue-culture étrangère, non seulement privilégiaient les contenus dits communément de *langue* (c'est-à-dire relevant de la grammaire, du lexique, de la phonétique...) mais aussi

³³. Les données correspondent *grosso modo* aux données homologues présentées supra également dans le cadre de la section *référentiels scientifiques*.

excluaient sans appel les contenus ne s'inscrivant pas strictement dans le verbal (*stricto sensu*) et considéraient la composante non-verbale comme étant plutôt un ajout qu'une dimension intégrée à l'opération de communication langagière orale.

La phase *observation* terminée³⁴, et celle de la *problématisation* ayant été déjà avancée dans le cadre de la présentation de l'étude de cas, dans le cadre de la phase de *conceptualisation-théorisation* de la recherche – elle aussi explicitée supra dans l'économie de cet écrit, notamment à deux reprises : aux moments où sont indiqués, d'une part, les référentiels scientifiques et, d'autre part, les questions d'investigation –, attirons l'attention sur le fait que le chercheur-enseignant a effectué des travaux relevant des actes professionnels d'enseignement de la dimension planification qui s'impose dans toute situation d'enseignement-apprentissage en matière d'éducation aux langues-cultures étrangères en milieu universitaire. Ces travaux s'inscrivent dans le cadre de la discipline didactique dans le contexte de laquelle s'est déroulée cette étude, leurs traits essentiels seront mis en évidence plus avant dans cet écrit de manière concrète lors de l'exposition des activités de mise en actes des propositions d'action se rapportant à la phase d'*intervention* qui a justement pour objectif, rappelons-le, de mettre en pratique, la (les) proposition(s) d'intervention ayant pour but d'optimiser/maximaliser l'approche didactologique des OC[V] à des fins d'intégration du traitement systématique de cette catégorie lexiculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, en général et du français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais en particulier.

³⁴. Pour des raisons de logique de présentation écrite de la recherche, les phases de *formulation* et *contextualisation* ne font ici l'objet d'une explicitation, même sommaire, dans la mesure où le contenu de chacune de ces phases se trouve développé à des moments précis du corps textuel de cet écrit, notamment lors de la présentation du design de la recherche.

Pour ce faire, le chercheur-enseignant a proposé aux sujets de l'étude de cas, en tant qu'étudiants-apprenants de savoirs (*lato sensu*) didactologiques, didactiques et méthodologiques, un ensemble d'exercices sur la catégorie lexiculturelle OC[V] se traduisant par le repérage et la caractérisation, d'abord dans une optique intraculturelle et ensuite dans une perspective interculturelle, et par rapport à des situations de communication langagière orale plurielles et diverses propres à l'agir social des langues-cultures portugaise et française, des OC, des OV et des OC[V]. Les deux premières catégories, par voie de conséquence de leur singularité opératoire, sont étudiées de façon disjointe, dans le sens que chacune de ces deux catégories peut avoir lieu sans que l'autre y soit obligatoirement impliquée, et la troisième, en fonction de son caractère un, de façon à ce que l'implication de type réciproquement intrinsèque, voir pratiquement consubstantiel, des deux composantes – comportementale/gestuelle et verbale/orale – en constitue le critère de sélection incontournable.

En l'absence d'un reportage détaillé de ces exercices dans le cadre de cet écrit, il s'impose de souligner que les sujets ont été confrontés à et ont effectivement saisi, d'une part, la présence, l'absence, l'omission... et, d'autre part, le rôle (non) obligé et l'impact (non) calculé correspondants de ces catégories lexiculturelles singulières et une, dans une pluralité/diversité de situations de communication langagière orale autant intraculturelles qu'interculturelles, notamment par le repérage du caractère, partiellement ou intégralement, analogue et/ou différentiel de ces opérations dans le cadre de l'établissement de la (non) parenté éventuelle des matrices propres aux langues-cultures en contact.³⁵

³⁵. La présentation des contenus sous forme de produits concrets est ici omise en raison de leur intension et extension ; quoiqu'il en soit, pour toute information particulière sur le traitement des OC[V] dans les deux langues-cultures retenues dans cet étude de cas, il s'avère recommandable de consulter, d'une part, l'innombrable bibliographie d'ordre sociologique (notamment celle qui, quoique ne relevant pas du domaine scientifique, s'inscrit dans le domaine des

L'objectif de la phase de *validation* est de vérifier sur le terrain si la mise en actes lors de la phase d'intervention des propositions d'action suggérées par l'investigation a réussi à produire les résultats attendus. Les données qui y sont inscrites ont émergé non immédiatement après les travaux de la phase d'intervention, mais plus tard, plus précisément cinq semaines après le traitement en classe de la catégorie lexiculturelle retenue, plus concrètement lors de l'unité didactique de la discipline dans le cadre de laquelle les sujets, en tant qu'étudiants-apprenants, ont procédé au *design pédagogique* d'une unité d'enseignement de français langue-culture étrangère passible d'être mise en œuvre (avec les adaptations nécessaires) sur le terrain. Le chercheur-enseignant a alors constaté que tous les sujets avaient procédé, quoique de façon non exhaustive, mais suffisante, au traitement autant didactique que méthodologique, notamment dans une perspective comparative, voire interculturelle, de la catégorie OC[V]. On retrouve cette approche dans leurs plans de cours respectifs, en accord avec les situations de communication langagière orale qui s'y imposaient, quoiqu'aucune instruction, ni générale ni particulière, ne leur ait été préalablement transmise à ce sujet par le chercheur-enseignant. Par conséquent, le fait que le traitement des OC[V] y marque présence, permet de conclure que la conception didactologique de cette catégorie lexiculturelle, ainsi que les approches didactique et méthodologique développées lors de la phase d'apprentissage proprement dite des savoirs et savoir-faire correspondants ont été objets de

pratiques sociales de référence (bonnes, mauvaises, peu recommandables...) correspondantes et, d'autre part, la panoplie des documents (oraux, écrits, iconographiques, audiovisuels...) d'ordre didactographique, notamment les manuels scolaires de portugais et de français langues-cultures étrangères, même si les approches interculturelles ciblées y font défaut. Dans le cadre du reportage de cette étude de cas, la priorité, en termes de résultats de recherche, est conférée aux déclarations/réflexions des sujets-apprenants, sommairement présentés plus avant dans cet écrit, de façon à vérifier la saisie, voire la conscientisation, de l'objet d'étude par ces mêmes sujets.

transfert, démontrant de la sorte la saisie de ces savoirs et savoir-faire par les sujets de l'étude de cas.

Une fois conclu le processus institutionnel d'évaluation des étudiants-apprenants de la discipline, le chercheur-enseignant ayant accès aux portfolios d'apprentissage des sujets de l'étude de cas, on présentera, dans un souci de précision et avec l'accord de leurs auteurs respectifs, la transcription qui suit d'extraits de textes rapportant les perceptions et les réflexions des étudiants sur l'approche de la catégorie lexiculturelle dénommée OC[V].

Ces réflexions des étudiants secondent la conclusion précédemment retirée, notamment en termes...

• de présence (ou de non présence) :

E3(l) : *Je sais que les OC[V] existent; je le sais d'une façon intuitive, mais je n'y avais jamais pensé d'une façon théorique, même pas dans les classes de linguistique. (...) Je me rappelle que dans les premières classes de français et d'anglais que j'ai eues, les professeurs attiraient l'attention sur des gestes pour saluer, refuser...*

E8(l) : *Les OC[V] existent, c'est évident : les gestes et le mouvement du corps sont partout dans la communication orale. Il est vrai que, pour moi, c'est naturel : quand je parle, je réalise aussi des comportements non verbaux (...); ça sort comme ça, je n'y pense même pas. (...) Dans bien des situations, le manque de maîtrise des opérations comportementales peut même rendre plus difficile la communication verbale/orale (...); quand on parle une langue étrangère, on se préoccupe avec les gestes (...), mais quand on parle notre langue maternelle, on n'y pense même pas, c'est automatique.*

E12(f) : *Pour moi, les OC[V], c'est naturel : la communication orale ne s'en passe pas (...). Je*

réalise des OC[V] pratiquement toujours quand je parle (...), même quand je parle toute seule, que ce soit en portugais ou en français. (...) Quand je suis arrivée au Portugal à l'âge de 18 ans, je faisais attention à certains gestes, parce que j'avais l'impression qu'il y avait des gestes qui « choquaient » les personnes avec qui je parlais en portugais (...); par exemple, mes grands-parents disaient que j'avais des comportements et des gestes « trop modernes » pour une fille...

E17(l) : *Ça peut paraître bête, mais je n'y ai jamais pensé comme ça. Quand on pense bien à cela, les OC[V] sont partout dans la communication orale (...). Ce qui est difficile, c'est trouver une situation orale où les OC ne sont pas présentes (...).*

• de rôle (singulier et/ou intégré) :

E5(l) : *Les OC[V] font partie de la communication langagière orale (...); les gestes simples ou combinés sont indispensables parce qu'ils complètent, précisent (...) ce qu'on dit ; parfois, ils compensent même ce qui n'a pas été bien dit ou substituent ce qui devrait être dit.*

E6(f) : *Le rôle des OC[V] dans la communication orale en face à face est fondamental. (...) En portugais, on dit même qu'un geste vaut plus que mille mots. Les opérations verbales ne vivent pas sans les opérations comportementales. (...) En France, on dit aussi que certaines personnes, surtout celles qui vivent dans les pays du sud, parlent avec les mains, comme les Italiens, par exemple.*

E14(l) : *Les cours m'ont permis de comprendre que les OC et les OV vont ensemble ; il y a des situations de communication langagière orale qui exigent les deux en même temps. (...) Quand j'y pense bien, il est pratiquement impossible d'empêcher une*

personne de faire certains gestes dans certaines situations : c'est comme le recto et le verso d'une feuille de papier.

- et d'*impact* (favorable ou défavorable) :

E8(l) : *Parfois les opérations comportementales permettent à notre interlocuteur qui nous regarde de s'apercevoir que nos mots peuvent ne pas correspondre à nos intentions, à ce qu'on veut dire ; (...) notre comportement non verbal peut trahir notre comportement verbal, ou vice-versa.*

E11(l) : *Le mariage, non de convenance mais naturel, des composantes des OC[V] provoque des impacts internes (...) ; une OC peut influencer, pour le bien ou pour le mal, une OV (...). Le manque de concordance entre une OC et une OV peut produire des résultats contraires à ce qu'on veut dire et faire (...).*

E16(f) : *L'étude des OC[V] m'a permis de prendre conscience de l'importance du non verbal dans la communication langagière orale, car les opérations comportementales transmettent aussi des idées, ce qu'on veut dire (...). Parfois même, ce sont les OC qui permettent de bien faire comprendre ce qu'on dit oralement, même si les mots nous manquent.*

...dans la communication langagière orale comme agir social.

En plus du fait que tous les sujets de l'étude de cas – sans exception, soulignons-le –, manifestent la prise en compte des OC[V] dans le cadre de la communication langagière orale en tant qu'agir social, ces mêmes sujets mettent en évidence – dans d'autres extraits également choisis et reproduits ci-après – le dialogue interculturel qui se vérifie entre les deux langues-cultures en contact. Ils rendent

également compte du fait que ce dialogue doit être mis en place au sein du processus d'enseignement-apprentissage de la langue-culture étrangère, en l'occurrence, le français langue-culture étrangère par rapport au portugais langue-culture maternelle :

E8(l) : *Comme les cultures portugaise et française ne sont pas très différentes, parce qu'elles observent les mêmes valeurs et pratiques sociales du monde occidental, les OC[V] ne sont pas très différentes. Dans la majorité des situations orales, elles sont même 100% identiques (...). Dans les classes de français, ça ne sera pas difficile à expliquer aux élèves ; il faudra juste attirer l'attention sur quelques différences...*

E12(f) : *Quand j'y pense bien, comme je suis une « portugaise francophone », comment caractériser mes OC[V] ? Sont-elles plutôt portugaises ou françaises, ou un mélange des deux ? (...) Ce croisement, a-t-il créé des OC[V] qui ne se limitent pas à la somme des OC[V] portugaises et françaises et qui sont de nouvelles OC[V] qui ne sont ni portugaises ni françaises, mais franco-portugaises et/ou luso-françaises ?*

E13(f) : *Il y a des OC[V] propres à chaque langue-culture (...). Dans la classe de langue-culture étrangère, on ne peut pas passer sous silence ce qui est identique et différent. (...) Comme nos futurs élèves parlent le portugais du Portugal et non pas le portugais du Brésil, ça sera facile de travailler les OC[V] en classe de français ; (...) avec des élèves brésiliens, ça doit être plus compliqué, parce que leurs gestes/réactions ne sont pas exactement les mêmes qu'au Portugal (...) : on partage la « même » langue, mais pas la même culture.*

E15(l) : *En classe, on en a parlé, mais au passage : le OC[V] qui sont interculturelles au départ (...).*

Trouver des OC[V] typiquement portugaises ou françaises et les comparer, ce n'est pas très difficile, mais trouver des OC[V] qui ne sont ni portugaises ni françaises, mais qui sont un mélange des deux ou qui résultent de l'impact de l'anglais, en particulier de l'anglais des États-Unis (qu'on avale à travers la télévision et le cinéma, par exemple), ça c'est plus difficile (...) ; si on parle de compétences plurilingue et pluriculturelle, il est naturel que naissent des OC[V] plurilingues et pluriculturelles (...) : comment faire en classe ?

Les contenus des extraits E12(f) et E15(l), outre la complexité des questions qu'ils soulèvent en termes du bien-fondé sociologique, linguistique, didactologique... correspondant, permet même d'envisager que le traitement des OC[V] décrit supra est à même de susciter de nouvelles interrogations chez les (futurs) enseignants de langues-cultures, soient-elles maternelles ou étrangères. Ces interrogations s'inscrivent notamment dans le cadre de l'intension et de l'extension de la mobilité découlant, d'une part, des mouvements d'émigration et d'immigration contemporains pour pourvoir prioritairement aux besoins d'ordre économique des personnes et, d'autre part, des programmes d'échange éducatif, scolaire, culturel... au sein de l'Union Européenne.

Quoiqu'il en soit, le sens des contenus des extraits transcrits supra non seulement confirme, mais affermit surtout les résultats de la phase de validation première de la recherche, lesquels s'étaient déjà constitués comme réponses favorables aux questions d'investigation de l'étude.

4. Discussion et conclusions

Les résultats de la recherche démontrent que, d'une part, tous les sujets de l'étude de cas, étudiants-apprenants de la discipline dans le cadre de laquelle s'est déroulée cette même étude, ne détenaient au départ qu'une connaissance plutôt implicite qu'explicite, voire plus instinctive/intuitive que raisonnée/calculée, de la présence, du rôle et de l'impact des OC[V] au sein de la communication langagière orale, autant en langue-culture maternelle qu'en langue-culture étrangère, entendue comme agir social et, d'autre part, seul en fonction d'un travail d'ordre à la fois didactologique, didactique et méthodologique développé au sein de la dite discipline, mettant l'accent sur une approche inductive de l'apprentissage des savoirs et savoir-faire propres à cette catégorie lexiculturelle, ces mêmes sujets sont présentement à même non seulement de procéder à un traitement didactologique des OC[V], mais également de procéder au lissage didactique et méthodologique de cette catégorie lexiculturelle au sein du processus d'enseignement-apprentissage dont la langue-culture le portugais, notamment dans une perspective interculturelle des matrices à l'œuvre dans le contact des deux langues-cultures.

Par conséquent, les hypothèses correspondantes aux questions d'investigation de la recherche se trouvent ainsi confirmées, à savoir : dans le cadre de la communication langagière orale, ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère (1) possédaient effectivement une connaissance plutôt implicite/non réfléchie qu'explicite/réfléchie de la présence des OC[V] dans leur langue-culture maternelle, et que, corrélativement, par rapport à la langue-culture française, ces types de connaissance sous-entendue et explicite se trouvent renforcés selon que la langue-culture maternelle est ou non le français respectivement – ce qui révèle une (auto-)évaluation non conscientisée en la matière – et, en fonction, d'une part, de la vérification de la non existence d'un cadre de référence

explicite/réfléchi préexistant et, d'autre part, et de façon à combler cette absence de référentiels, d'un traitement *a posteriori* par une approche d'apprentissage inductif, (2) présentement s'aperçoivent du... – (auto-)évaluent le... –³⁶ besoin de procéder au traitement explicite/réfléchi des OC[V] au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant dans une perspective interculturelle.

Dans le cadre des limitations de l'étude, il s'impose de souligner que, quoiqu'un approfondissement de la variable concernant le statut lusophone ou francophone des sujets puisse mériter une attention plus détaillée, deux études de cas semblables réalisées les deux premières années scolaires où ce type de recherche s'est vérifié, dans la mesure où le nombre d'édition respectif s'élève déjà à cinq, et où cette variable a été considérée à part entière, ont démontré que cette variable est en quelque sorte maîtrisée par le caractère à la fois – pour dire vite – bilingue et biculturel des étudiants.

Toutefois, dans un souci d'affermissement de l'étude, la prise en considération d'OC[V] ne trouvant pas d'éléments homologues dans les deux langues-cultures en contact s'avère indispensable, notamment de façon à contribuer à la formation des futurs enseignants de langue-culture concernés en termes d'outillage de savoirs et de savoir-faire, ainsi que d'instruments y associés, de façon à en amorcer l'introduction didactique et l'implantation méthodologique au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant.

Dans le prolongement de cette étude, les éditions futures correspondantes se devront d'inclure dans leurs travaux une approche plus détaillée sur le plan didactologique de la notion *OC[V] interculturelle*, besoin qui émerge – surtout dans les écrits des étudiants inclus dans leur portfolio

³⁶. Il s'impose ici de rappeler, le cas échéant, les conceptions d'évaluation retenues par cette étude : V. note de bas de page 9 supra).

d'apprentissage – progressivement depuis l'édition deuxième de ce type d'étude.

Les résultats de la recherche révèlent que l'entrée par les OC[V] en matière de communication langagière orale comme agir social constitue une contribution favorable au traitement conséquent de l'imbrication des composantes de l'objet *langue-culture*, notamment par l'implantation et/ou l'articulation des opérations comportementales et verbales singulières, ainsi que par l'approche de cette catégorie lexiculturelle en tant qu'objet un. Il faut toutefois reconnaître que l'étude, de par sa nature qualitative et, par conséquent, dans des limites de subsumption acceptables correspondant à l'approche inductive, se doit d'être prudente en ce qui concerne la promotion extensive de son implantation sur le terrain dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures. Ce type d'approche exige en effet aux (futurs) enseignants une maîtrise d'(auto-)évaluation réfléchie et consolidée non seulement des OC[V] dans une perspective intraculturelle, autant de la langue-culture maternelle que de la langue-culture étrangère, mais également, et de façon obligée, dans une perspective d'ordre *inter(-)culturel* entre la langue-culture cible et la langue-culture source, notamment en matière de son introduction didactique et de son développement méthodologique au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant, un programme didactologique de formation à l'enseignement durable et conséquent.

Bibliographie

- Capelle, G., Gidon, N. & Molinié, M. 1991. *Espaces 3, Méthode de Français*. Paris : Hachette.
- Chambeu, F. 1997. *Interculturel : perspective historique*. Referências/Ressources, 2.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. 1998. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dasen, P. & Retschitzki, J. 1989. *La recherche interculturelle*. Paris : l'Harmattan.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel*. Paris : Economica.
- Ferrão Tavares, C. 1999. L'observation du non-verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 114.
- Ferreira, L. & Job, B. 1995. *Mosaïque 1, méthode de français. Guide Pédagogique*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

- Galisson, R. 1994. Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 95.
- Galisson, R. 1995. En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 100.
- Galisson, R. 1999a. *La Formation en questions*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1999b. La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 116.
- Galisson, R. 2004. Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : Au nom du père : la disciplinarité. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 134.
- Galisson, R. & André, J.-C. 1998. *Dictionnaire de noms de marques courants*. Paris : Didier Érudition.
- Job, B. 1994. *Mosaïque 1, méthode de français*. Paris : CLE International.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi] 2007. <http://www.tlfi.fr>, visité le 9 juillet 2007.
- Puren, C. 1999. Observation de classes et Didactique des langues. En guise de présentation. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 134.
- Rosen, E. 2007. *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Sequeira, F. 1993. A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In Sequeira, F. (Ed.). (1993). *Dimensões da*

Educação em Língua Estrangeira. Braga : Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Silva, J. & Ferrão Tavares, C. 2004. Lire une revue de didactologie des langues-cultures. *Intercompreensão*, 11.

Silva e Silva, M. 2006. La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : étude d'un cas dans le contexte scolaire portugais. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université du Minho (Braga, Portugal)

Assessment of Intercultural /Proteophilic Competences: Students' Voices

Māra Dirba

The paper focuses on the dynamic process of teaching the academic course on integrating intercultural learning in language education at the University of Latvia, Faculty of Modern Languages. The author points out that constant changes have been made in the content of the study course and the methods of teaching and assessment. The complex issue of the assessment of intercultural competence and the ways of assessment that the author has chosen for the particular study course are discussed. Students' voices regarding the objectives of language classes and possible assessment of IC are analyzed.

Intercultural competence is one of the key competences necessary for personal fulfilment and social cohesion in the 21st century. The European Parliament and Commission has announced the year 2008 the European year of intercultural dialogue.³⁷ The documents and publications of the Council of Europe, for example, the Recommendation of the European Parliament and of the Council (2005: 3)³⁸ have envisaged the necessity of incorporating intercultural competence (further on – IC) in language learning and teaching.

In addition, Byram (2003a) and Tinsley (2003) state that one of the main goals of language learning and teaching (LLT hereafter) is to promote intercultural competence. Byram suggests focusing not only on linguistic competence, but also on promoting ethical values (Byram 2003). To become intercultural mediators (Zarate & Radenkovic 2004)

37 The decision of the European Parliament and Commission about the European year of intercultural dialogue (2008). European Community commission COM (2005), 467 final edition 2005/0203 (COD) Brussels, 5/10/2005, www.europa.eu.

38 Recommendation of the European Parliament and of the Council (2005:3) Cf. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

in multicultural Europe, language teachers need to understand intercultural communication and processes involved in intercultural learning.

Assessment of students' intercultural competences depends on how the assessor (teacher) defines intercultural competences. My own understanding of intercultural competences has changed step by step as the result of discussions with my colleague Fred Dervin. I find his model of proteophilic competences (further on – PC) to be the most effective for understanding others and my own life in the 21st century.

1. The Concept of Intercultural Competence

The author of this study considers that the term **intercultural** refers to all forms of interaction between people of different backgrounds, respecting diversity of others as well as inner diversity and complexity in each of us.

The term **competence** includes intellectual, social, emotional and mediating aspects of personality and is achieved in continuous development of one's own potential. Intercultural competence implies perceiving other people as individuals, who identify with a variety of groups, not as members of one particular group, for example, an ethnic group. It implies active listening skills, empathy, ability to establish rapport, negotiate and solve conflicts constructively and creating relationships of trust.

The concept of intercultural competences has been defined in different ways, mentioning what skills, attitudes, values and knowledge are its essential elements. Byram (1997, 2003 b, 2005) accentuates the humanistic perspective and stresses values as an essential component of intercultural competence.

The culturalist/essentialist approach in language learning and teaching focuses on introducing different aspects

of the target country culture - food, festivals, clothes and music- into language classes.

Dervin (2007: 32) proposes that “The culturalist approach is `easy and safe`, in other words teachers can easily make a list of information (recipes) that students can use if ever they encounter natives of the language they learn. It is safe because it doesn’t involve the students in the sense that the natives are talked about” and “described” but nothing is said about the students as individuals.”

Some researchers in LLT didactics (Abdallah-Pretceille in Kelly et al. 2001; Dervin 2004, 2005; Dervin & Dirba 2006) advocate a paradigm shift from *culturalism* to *interculturality*. The interculturalist approach (Dervin & Dirba 2006, Abdallah-Pretceille 2001) recognizes and works on identities as individuals created through interaction and in discourse.

This implies shifting the focus from macro level (nation) to micro level (family, school, class, profession, gender, interest groups, political groups/parties, generations, etc.). Diversity in the classroom means similarities and differences in learners’ socio-economic status, religion, language, address (urban, rural, more or less prestigious area), interests, abilities and talents etc. Intercultural learning is not just learning about far- away countries and exotic places, but implies exploring ourselves, realizing that intercultural communication is basically interpersonal communication and building bridges between people. Knowing the basic historical facts about the interlocutors’ country might be useful not to hurt his/her feelings , but it is also essential to find out personal histories to understand why the particular individual reacts in a certain way, is extremely sensitive to some specific issues that others around him/her might simply not care about. The interlocutor might remember of some special person, thus, evoking positive emotions, or on the contrary, recall something unpleasant and thus evoke feelings of fear or nervousness.

Consequently, students need to develop communication, cooperation and organization skills, openness, flexibility to regard events and behaviour from different perspectives, creative thinking and initiative.

Dervin and Dirba (2006: 261) stress the interculturalist perspective and consider that a student is interculturally competent when s/he:

- Ø is able/willing to communicate effectively with individuals in a foreign language or a lingua franca (by means of different strategies in order to get their message across);
- Ø tries to decentre from her/his own culture;
- Ø realizes that all individuals, including her/himself, are multiple (sex, age, religion, status in society, etc.) and liquid and adapt to different interlocutors and contexts.

Dervin asserts that “if students realize that they are themselves pluralistic, they are bound to accept more easily that the Other also is pluralistic.” (2006: 82).

Dervin (2006: 80) has elaborated the definition of intercultural competence further and has coined a new term for this competence calling it **proteophilic competence** and focusing on discourse analysis:

- Ø awareness that (national) cultures and identities can be a Deus ex-Machina in encounters between individuals , especially in encounters between people from different countries or religions;
- Ø the capacity to notice and act upon when someone is solidifying her/his discourse and trying to manipulate you;
- Ø the genuine belief that every single individual (including oneself) one meets is liquid (sex, age, religion, status in society, etc.), and that s/he

adapts to different contexts and interlocutors and wears `masks` accordingly;

- Ø the awareness that people are human beings and that they are in good/bad moods, have personal problems and feelings (they may not like you for other reasons than your nationality), preferences, and that nationality has nothing to do with the ways people are treated by others;
- Ø an avoidance of ethnocentric, racist, xenophobic or xenophilic comments.

Dervin has been constantly revising his model of proteophilic competences focusing on their essential components (Dervin, 2008: 9):

- Ø Detecting identification (being aware that every individual is complex and can adapt their discourse to contexts/interlocutors by presenting a group or national identity in order to please, confirm a representation, being able to note and analyse evidence of identification);
- Ø Paying attention to discourses;
- Ø Controlling one`s emotions/behaviours (reminding oneself that individuals are human beings having emotions, bad/good moods, personal problems which influence their reactions, trying not to draw quick conclusions which may harm relationships with others).

He stresses that there is no progression, no levels and “every component is expressed in the first person so that learners can use the model for self-assessment.” His model is a rather radical shift away from the existing definitions, it seems to be reflecting more precisely on peoples` needs in the 21st century, taking into account the increasing mobility,

variety and unpredictability of the environments where future generations might have to live and work.

In his articles on podcasting (Dervin 2007 b) and dissociation (Dervin 2007 a) Dervin mentions a number of strategies and tools for promoting students' proteophilic competences, for example, searching in ones' discourse for signs of solidification of self and others. He believes (2008: 8) that using such tools can allow language students to develop strategies for becoming aware that participants of any interaction constantly co-construct their identities together with their interlocutors.

2. How to assess students' intercultural /proteophilic competences?

As mentioned above, the assessment of intercultural competence depends on the way it is defined. Byram has suggested (2000: 5) students' self-reflection on their own intercultural competence in a portfolio which seems to be one of the possible ways of self-assessment of IC, for example, contemplating on how own words and gestures might be interpreted.

The tests, scenarios and role-plays produced by the INCA (intercultural competence assessment) project (<http://www.incaproject.org>) could be classified as rather *culturalist/positivist*. They are based on the presumption that in order to be interculturally competent one has to know lists of cultural facts. In addition, the assessors are supposed to measure degrees/levels of peoples' intercultural competence such as "basic", "intermediate" and "full". In my opinion, it is doubtful that anybody (including the experts or assessors) might ever reach the level of "full" intercultural competence. Developing this competence is a life-long and never ending project.

Deardorff (2006 : 246) argues that it is possible to measure and indicate degrees/levels of a person's

intercultural competence. She suggests combining multiple assessment methods, not just one method. I agree to her (2006: 246) that the best methods to assess intercultural competence are qualitative methods such as case studies, interviews and observation. However, I am convinced that it is close to the impossible to assess what degree of IC/PC the person has.

Intercultural/proteophilic competence is complex and dynamic. Nobody can clearly predict how she/he would behave and act in different situations and it is much more difficult to make predictions about others. It remains debatable whether it is ethical to measure somebody's IC/PC and who might have this right.

Gee (2006: xi) points out that:

“We humans are very good at finding meaning. **...we very often run off too quickly with interpretations on what other people mean** that are based on our own social and cultural worlds, not theirs. Too often we are wrong in ways that are hurtful. When we sit back and reflect on what people have said and written...we often discover **better, deeper, and more humane interpretations.** “

How might some expert assess the degree of ones' openness? The individual might be open in one situation, but absolutely closed in another. Openness at the given moment depends on the personal history, mood, state of health, the relationship with the interlocutor etc. Thus, the assessment of IC/PC would be subjective and only the individual himself might self-assess his/her intercultural competence at the given moment realistically. Only the individual might be at least to some degree aware of own communication goals in a particular situation.

Lewis (2005) suggests the following criteria for assessing students' IC:

- Ø orientation to students' interaction;
- Ø including "deep" learning (when students try to understand the world, search for interconnections, not only memorize facts);
- Ø diachronic assessment;
- Ø dialogic assessment.

He indicates that it is essential to assess understanding, reflection, not only behavior, assessment has to be diachronic – continuous, long-term, not just one occasional test (Lewis 2005). Moreover, he stresses that students should be compared with themselves, not others, looking at how a student has progressed across the time period, assessment should be dialogic – observing interaction among students and their peers, stressing learner autonomy (Lewis 2005). Students should self-reflect about their experience in the pedagogical process writing journals or diaries, leaving space for teachers' comments or/and asking encouraging and motivating questions.

It is possible to audio/video record and then transcribe students' discussions, dialogs, presentations and analyze the recording together. Alternative methods allow an in-depth assessment of the attitude, understanding and awareness, provide a holistic view on the learner dynamics. The teacher becomes mediator, consultant and organizes the class, but students become responsible for their own learning.

Dervin (2008) proposes original ways for assessing proteophilic competences. He (2008: 7) points out the pluses of self-assessment as meta-cognitive and meta-reflexive activities and the necessity of peer-assessment due to the important role of the interlocutor in the communication process. For example, students might be invited to do some drama activities and one student might be observing his/her peers and afterwards providing feedback together with the

self-reflection of the students involved. Students can analyse how they adapt to the interlocutor, how they change, how they choose the words depending on what version of self they are demonstrating, presenting at the particular moment to the particular people, to analyse their words, sentences, how much they can hear others' voices in their discourse.

It seems that teachers can assess objectively only students' degree of thoughtful usage of discourse analysis tools, students' ability to use the discourse analysis tools for analyzing others' and own discourse, for noticing cases of solidification, constructing binary opposites us and them .

Teachers can adapt the discourse analysis tools used by De Fina (2006) & Dervin (2007) for assessing their students' IC (also for students' self-assessment when listening to their recorded dialogs) helping teachers and students to become aware of the processes and linguistic and paralinguistic means involved in representing and negotiating group identity in narratives.

The ways of assessment that Dervin (2007, 2008) suggests seem to be more ethical than the models mentioned above, due to the fact that it does not proclaim experts' (teachers') right to measure others intercultural/proteophilic competence assigning certain levels/degrees (high, low, medium). Only individuals themselves in cooperation with peers/interlocutors are endowed with the right of continuous self-assessment. Teachers and other facilitators can help students by teaching some tools for analyzing own intercultural/proteophilic competences suggested by Dervin (2008). As the teacher might need to do formal assessment of the student for institutional purposes, the only thing that might be realistically/objectively assessed is students' ability to use the analytical tools mentioned above.

In order to consolidate the ability to use the analytical tools essential for developing proteophilic competences, suggested by Dervin (2008), students might do a discourse analysis of the transcribed dialogue, monologues from films

and magazines (narratives about identification, diversity in oneself), also listening to others during the group work and class discussions. Students might also observe and assess the way individuals relate to each other in real-life communication.

To sum up, I have concluded that the assessment of IC might involve action research based on the triangulation of different qualitative data-collection efforts, for example, video recording and transcribing students' discussions, drama activities and real-life situations as well as analyzing students' reports and essays in order to analyze how students have learned to use the discourse analyses tools mentioned by Dervin (2007 a, b; 2008).

Still as many of my students are experienced language teachers, I wanted to hear their voices regarding the objectives of language classes and possible assessment of intercultural/proteophilic competences. In my opinion, due to their teaching experience (sometimes more than 30 years) they also have a say in deciding what can be realistically achieved in the secondary school language classroom. Thus, the **research questions of the study** are:

- Ø What the students consider to be the objectives of promoting IC in the language classroom?
- Ø Do the students consider that the assessment of IC in the language classroom is possible?
- Ø What ways for assessment of IC in the language classroom the students suggest?

2.1. Students' voices on objectives of promoting IC and assessment of IC

2.1.1. The Data used in the study

The author has carried out a case study at the University of Latvia from September 2006 to January 2007.

The target population of the research were 63 English and German language teacher trainees enrolled in the professional programme “Teacher of Modern Languages” and postgraduate students of the Master programme “English Philology”, the module “Methodology of Foreign Language Teaching”. More than a half of them already work at schools as language teachers.

The author of this paper has designed and piloted two study courses “Intercultural Communication and Intercultural Learning” and “Integrating Intercultural learning in ELT” at the Faculty of Modern Languages and Faculty of Philology, University of Latvia during the following academic years: 2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008. The goal of the course is to ensure that students would be able to design and apply intercultural learning activities and assess students’ and own intercultural/proteophilic competences. The course content has been changing from a rather *culturalist/essentialist* to *interculturalist*. During the course we have been using numerous authentic sources, for example, we have been analyzing the the video-clip against the school reform in Latvia: the usage of pronouns, represented speech, connotative associations of the epithets and metaphors that create an extremely negative image of the reform and the Minister of Education of Latvia Kārlis Šadurskis.

I have assessed students formally based on the continuous evidence of having thoroughly analyzed theoretical sources and demonstrating the ability to use discourse analyses tools for analyzing others and own discourse (in essays, portfolios, discussions and micro-teaching). I took into consideration how students developed during the course in comparison with the beginning of the course. I have assessed the students’ work during the course on a formative basis combining her observations, the learners’ participation in class discussions, completion of home assignments, also analyzing the students’ portfolios,

micro-teaching, the course takers' self-reflection, self-assessment, pair assessment after microteaching, according to the following criteria:

clear indication of the components of intercultural competence to be developed in a particular class;

- Ø Students' explanations and ability to prove that the activities and methods that they had chosen had the potential to develop IC;
- Ø creativeness and envisaged cooperation with teachers of other school subjects;
- Ø

planning (and in case of micro-teaching also trying out) active students' involvement in classroom interaction.

In order to find the answers to the research questions (see above) the author of the paper has been asking her students to write essays on open-ended questions at the end of the term. After students had read and discussed theoretical sources on IC/PC I asked the students to write essays and contemplate about the issue of objectives for promoting IC/PC and possible assessment of IC/PC. The questions were as follows:

- Ø What are the objectives of promoting IC/PC in the language classroom?
- Ø Can IC/PC be assessed in the language classroom?
- Ø How might IC /PC in the language classroom be assessed?

The data have been collected by triangulation: content and discourse analysis of students' essays, portfolios and diploma papers; recording and analyzing students' discussions and micro-teaching; interviewing the students.

2.1.2. Students' Views on Objectives of Promoting IC and Assessment of IC/PC

During the study course and advising the students in the process of writing their diploma papers I have not tried to impose my own understanding of IC/PC on students. They have been encouraged to choose their own way of defining the objectives of promoting IC/PC in language classroom, based on the existing definitions and to explain and support arguments for their choice. Still I could trace my voice in the essays, diploma papers and micro-teaching. It is not surprising, due to the fact that I was the intended audience for the essays and micro-teaching and the students might have wanted to please me.

As to the first question "What are the objectives of promoting IC/PC in the language classroom?". Students' responses can be classified in two groups:

- Ø culturalist;
- Ø interculturalist.

When we were analyzing texts created by others during the seminars and explicitly focusing on identifying cases of solidification and generalizing, most of the students seemed to be able to analyze conscious choices of *linguistic mechanisms* that people make for enacting different identities. However, most students' responses contain signs of *othering, evidence* that most of them tend not to notice the cases of generalizations in their own discourse and are not aware of the cases of self-solidification.

The majority of cases students' discourse can be characterized as contradictory. On the one hand, many students assert that it is important to avoid generalizations and stereotyping. On the other hand, many students make vast generalizations themselves, refuse to accept others' and own diversity, often hide behind generic 'you' and 'one', voices from the media texts, different politicians can be

traced in students' discourse, for example, "We Latvians are shy"; "We Latvians love singing and our Song and dance festival."; "All Latvians drink beer, sing and jump over the bonfire on Ligo". "We should teach *our Latvian culture* to our children, otherwise Russians will take over." (plural pronoun *we* /generic *we* ,self-solidification).

Sometimes students responses reveal their inner dialogue: "When I went to America I realized how different I am, I was silently sitting and listening, but they were interrupting each other, and then the leader of the seminar after the seminar told my colleagues that I seem not to be motivated and seem not to know the subject matter because I keep silent all time. I said to myself: "How awful! She does not understand. It is not because I have not prepared for the seminar. I am silent because it is my culture. Latvians do not interrupt others and do not want to show off". It is the case of positioning oneself through represented speech and also unwillingness to accept responsibility for being silent, but blaming culture instead. Hiding behind plural pronoun we (to avoid taking personal responsibility) and strong identification with Latvians is revealed also in the responses as "We Latvians are shy."

In numerous cases contrastive pairs `us` vs. `them`, focusing on national differences have been used in students discourse, especially mentioning their experience of intercultural encounters during international projects "We Latvians were punctual, but they (the Spanish) were always late. We had to wait for them for half an hour."; "They (the Russians) do not want to learn and speak the Latvian language"; "If we do not focus on transmitting and teaching our culture to pupils at school we can be in danger of extinction, our language can disappear."

In many cases we can notice students' self-solidification and othering, for example, "*We Latvians, always* start speaking Russian and so *they* do not have opportunities to speak Latvian outside the classroom." The

same student was contradicting herself, after some sentences mentioning that “*Younger generation of Russians* speak Latvian, but we, *younger generation of Latvians* do not, so we cannot communicate.”

Some students contemplate on the usefulness of learning lists of facts about other countries “On the one hand, it might be useful to learn about different traditions, on the other hand, not all people belonging to one nation celebrate and take part in them and celebrations might be done in numerous ways.”

Some students speak about cultures, as if they had human traits and it would be possible to communicate and interact with them: “Pupils should be able to communicate with other cultures.”

Signs of dissociation can be traced in the students’ discourse. Dervin (2007: 2) explains: “Dissociation is what I call *complex interculturality*, i.e. the other is also the *other(s) within*.” One student narrated her experience in bilingual family (mother –Russian, father –Latvian) and disclosed her feelings about her ‘bicultural’ Self: “I have two people inside me – at one moment I am a Russian like a wild animal, and at another moment I am a cultured, civilized Latvian.” She seems to be aware of her multiple selves and at the same time is scared a little about her multiplicity. The metaphors she uses seem to indicate that she is more satisfied with her Latvian Self and willing to overcome the Russian Self. She added her observations and stories heard when visiting mothers’ relatives in a remote village deep in the rural area of Russia, constructing an image of a violent, lazy and drunk Russian man, concerned with avoiding losing face if somebody refuses to drink Vodka with him. This image seems to be influenced by some films produced about Russia such as “The Siberian Barber.” So I can hear the media voices in her discourse.

Most students’ utterances (choosing the modals expressing obligation (*must*, *have to*, *certainly*, *obviously*

definitely) display rather categoric tone. They speak with assurance, position themselves as dominant, as having the authority to dictate what their pupils should know, think and do.

Judging from the essays, majority of students are sure that differences between cultures exist, should be learned and that students should be able to present Latvian culture (Latvian food, songs, dances, traditions) to the foreigners during international projects, conferences, camps and other kinds of mobility.

Analysis of students responses shows that among objectives of promoting IC that students mention in their essays and portfolios knowledge about national cultural differences, habits, songs, traditions, lifestyles, history, values, folklore, art, literature, traditional food, leisure, festivals, clothes and music still dominates. Just seven students mention ability to accept the stranger in others and in oneself, seeing diversity in oneself and others, awareness of others and own liquidity as an objective.

b) Students' Views on Assessment of IC/PC in language classroom

Having analyzed students' essays, the author concluded that most of the students either refrained from suggesting any ways for assessment, stating that they feel unconfident about this issue or confessed that it is impossible to assess IC, still some of the students (7 out of 63) proposed possible ways of assessment.

One student asserted: "Intercultural competence might be given an informal assessment, some praise might be expressed, but you cannot assess it with a mark, because it is about the perception of the world, but how can you assess one's world perception?" Another student stated: "It might be assessed in everyday situations (in real action) since

theoretical knowledge would not be enough, positive assessment can be given if the interlocutors managed to maintain effective communication. In the classroom it might be assessed by means of role-plays and simulations, ability to cooperate might be assessed.”

The author organized a discussion to provide her feedback on the students' essays. Before the discussion the students had to search for theoretical literature on the assessment of intercultural competence. Having discussed their findings, especially the portfolio approach proposed by Byram (Byram 2000) and having added their own suggestions, the majority of the students agreed that assessment of intercultural competence cannot be summative, it might be the combination of formative self-assessment, pair assessment and teachers' feedback. They insisted that students' intercultural competence should not be evaluated with a mark or a degree (higher, medium, lower) and that students could self-reflect about intercultural competence in their language portfolios. The students expressed willingness to learn more about the strategies and tools of discourse analysis, for example, finding the evidence on solidification and dissociation.

2.1.3. The Results of the Study

The results of the study show that teachers themselves are not aware of cases of solidification in their own discourse. Their discourse is highly contradictory and learning about national cultural differences dominates among the objectives of Promoting IC mentioned by students. I can conclude my efforts /endeavors to stimulate teachers' critical thinking and analytical skills have not been effective/fruitful. The culturalist approach is deep-rooted in students' understanding of intercultural competence due to their previous conditioning in the family and the society in general. It is difficult for the

students to understand and accept and new ideas in such a short period of time. In addition, some students' English language competence was not high enough for understanding complicated academic texts. Many students were complaining about not being able to understand the terminology used in the articles and were asking for translation. Therefore, I plan to prepare glossaries of terminology on interculturality for my students. I am also reconsidering the sequence of the presentation of new concepts and including more activities for practice.

I suppose that the objectives that I have been pursuing might not be realistic for the secondary school language classroom. Still I am not giving up, but planning to design new materials, to adapt, adjust complicated texts and tasks to students' needs.

However, it seems that I have achieved my objectives concerning assessment of IC/PC: most of the teachers agree that triangulation of qualitative methods should be used for assessing intercultural competence and that measuring intercultural competence assigning degrees and levels is not ethical.

The research shows that more attention should be paid to adapting, designing the tasks for different age groups of school and university students, so that they could get used to carefully analyzing others' and own discourse, without jumping to quick judgments. The author maintains that all teacher education programs should include mastering the tools for analyzing different kinds of discourse. The teachers should be encouraged to reflect on a continuous basis on their own intercultural competence and on the ways of improving it.

3. Discussion

I consider that training students' in using discourse analysis tools for self-reflection on intercultural/ proteophilic

competences might be more suitable for higher education than secondary education. However, the complex issue of assessment of intercultural/proteophilic competences still needs to be discussed by academics and secondary school teachers. In addition, academics involved in teacher education need to be prepared for it, but there are not enough teaching materials and text-books concerning the issue.

To change the situation, Fred Dervin and me have been writing a text- book introducing the theoretical background and the practical tools for analysis of others and own intercultural/proteophilic competences.

Bibliography

- Abdallah-Preteille, M. 2001. Intercultural Communication: Elements for a Curricular Approach. In: Kelly, M.I. Elliot & L. Fant (eds.). *Third Level, Third Space*. New York: Peter Lang, 131-155.
- Byram, M. 2003. Teacher Education – Visions from /in Europe. *Babylonia*, 3 – 4/03, 7 – 10.
- Byram M. 2000. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *SPROGFORUM*, No18, Vol.6, 8-13.
- Deardorff D. 2006. Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students In: M. Byram, A. Feng (eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual Matters. Clevedon, 232-256.
- Dervin F. 2006. Quality in Intercultural Education: the Development of Proteophilic Competence. / *EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung für Wien, Niederösterreich und Burgenland*. BM: BWK, Stadtschulrat für Wien, 75 – 87.
- Dervin, F. & M. Dirba. 2006. On Liquid Interculturality. Finnish and Latvian Student- Teachers' Perceptions of Intercultural

Competence. In: Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (eds) *Language Learners of Today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu No (64.), 257 – 271.

Dervin F. 2007a. Dissociation and “complex” interculturality. /In: *Research Papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) „Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context”*, Riga, 15 – 16 June, 2007, Riga: SIA “Izglītības solī”, 59 – 64.

Dervin, F. 2007 b. Podcasting and intercultural imagination: Othering and Self-solidifying around tapas and siesta. *Journal of Culture, Language and Representation* (4).

Dervin F. An introduction to proteophilic competences: on assessing interculturality. 2007. <http://users.utu.fi/freder/Fred%20Dervin.pdf>

Dirba M. Latvijas identitāte: pedagogiskais aspekts – Rīga: RaKa, 2003.

Dirba M. 2006. *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga: RaKa.

Dirba M. Intercultural Learning and Language Education. / A.Krūze, I.Mortag, D.Schulz. *Sprachen-und- Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 2007, 101.-109.

Dirba M. Towards proteophilic competence? Intercultural learning and language education in Latvia./ *Intercultural Education*, Volume 18, Issue 3 August 2007, pages 193-205.

Dirba M., Ozoliņa S. 2007. Students`Understanding of Intercultural Competence. In: *Research Papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context*, Riga, 15 – 16 June, 2007, Riga: SIA “Izglītības solī”, 65 – 72.

- De Fina A. 2006. Group identity, narrative and self-representation .
In: A. De Fina, D.Schiffrin, M.Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge, 351-375.
- Lewis T. 2005. Assessing Intercultural Competence – Problems, Principles and Proposals. In: *Research Papers of the International Conference Intercultural Communicative Competence in Europe & Beyond*, Koper , Slovenia, June 16 – 18, 2005.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council* (2005:3) Cf.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- T.Tinsley. 2003. Language Policies for Multicultural Society. In: F.Heyworth, V.Dupuis, K.Leban, M. Szesztay, T.Tinsley . *Facing the Future Language Educators across Europe*. Graz: Council of Europe, 39 – 49.
- Zarate G., Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004) *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: ECML.

**L'(auto-)évaluation interculturelle des représentations
des futurs enseignants de français de leurs compétences
langagières plurilingues dans le cadre de la formation
initiale à l'enseignement à l'Université du Minho
(Portugal)**

Jacques da Silva³⁹

Dans le cadre d'un Projet de Recherche institutionnel portant sur la Pédagogie dans l'enseignement supérieur, une recherche en cours à l'Université du Minho (Portugal) se penche sur la problématique de l'(auto)évaluation des représentations (explicites et implicites) des compétences langagières dans la perspective interculturelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* des/par les futurs enseignants de portugais langue-culture maternelle et de français langue-culture étrangère dont la formation initiale à l'enseignement est assurée par ladite Université. La recherche, de par une approche didactologique (observation–conceptualisation/théorisation–intervention/validation) des pratiques écrites et orales de ces futurs enseignants se propose, d'abord, de déceler/caractériser ces représentations et, ensuite, en fonction des constatations obtenues lors de la première phase de l'investigation, de concevoir/implanter et d'optimiser/maximaliser un dispositif et des instruments correspondants à des fins d'auto- et d'hétéro-évaluation.

³⁹. L'auteur de cet écrit est coresponsable (avec Marlène da Silva e Silva qui signe un autre écrit également présenté lors de la *Conférence internationale bilingue : Évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, qui a eu lieu à l'Université de Turku, en Finlande, en août/septembre 2007 et intitulé *L'(auto-)évaluation interculturelle des opérations comportementales et verbales par les futurs enseignants de français dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement à l'Université du Minho, Portugal*) du projet de recherche dont relève l'investigation ici rapportée, raison pour laquelle l'économie des référentiels scientifiques commune des deux écrits est, pour l'essentiel, identique ; quoique la coordination et l'exécution du projet soient partagées par les deux chercheurs, cet écrit ne porte le nom que de l'un d'entre eux, dans la mesure où la sous-unité d'investigation correspondante qui porte sur la problématique de l'(auto-)évaluation des représentations des compétences langagières par les futurs enseignants de français langue-culture étrangère relève de la direction et de l'exécution directe et présente de l'auteur qui signe cet écrit.

Intercultural (self-)evaluation of the representations of the future French teachers of their plurilingual language competences within the framework of the initial teacher training at the University of Minho (Portugal). Within the framework of a study on Pedagogy in higher education, an ongoing research at the University of Minho (Portugal) considers the problems of the (self-)evaluation of the representations (explicit/implicit) of intercultural language competences of/for future Portuguese and French teachers as native and foreign language-cultures respectively, from the intercultural *Common European Framework for Languages* point of view. Research, from a didactological approach (observation–conceptualization/theorization–intervention/validation) of writing and speaking practices of the referred future teachers, proposes to detect/characterize these representations and, according to obtained information resulting from the first investigation phase, to conceive/implement and to optimize/maximize a device and corresponding instruments oriented towards self- and hetero-evaluation.

Introduction

Le Cadre européen commun de références pour les langues – désormais CECR⁴⁰ – (Conseil de l'Europe [CE] 2001) constitue, par impératifs d'ordre autant politiques (qui découlent des instances ministérielles nationales) que scientifiques (recherches universitaires, formation initiale et continue à l'enseignement...) et scolaires (programmes d'enseignement, manuels scolaires...) se rapportant à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures⁴¹

⁴⁰. Pour des raisons de lisibilité partagées par le plus grand nombre des institutions autant francophones, notamment de souche française, que portugaises se rapportant directement à l'enseignement des langues-cultures, on retient dans le cadre de cet écrit l'acronyme CECR, quoiqu'il faille reconnaître, au sein de la communication domaniale francophone, la diversité des formes abrégées correspondantes (Rosen 2007 : 5).

⁴¹. Pour ce qui est du concept *langue-culture*, cet écrit retient, comme référentiel opératoire de départ, la définition obtenue à partir des données provenant

maternelles et étrangères, un passage incontournable dans le cadre de la formation des enseignants de langues-cultures étrangères, notamment de français langue-culture étrangère, dans le contexte de l'enseignement supérieur au Portugal.

Parmi les orientations avancées par le CECR, la perspective dite interculturelle de l'usage et de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures émerge, au sein de la réflexion autant politique qu'académique correspondante qui se développe au Portugal, comme l'une des directions premières qu'il s'impose de saisir et de mettre en œuvre dans le cadre de l'éducation aux langues-cultures.⁴²

Toutefois, dans la mesure où le CECR n'indique aucune définition du terme *interculturel*⁴³, ce terme est ici à renvoyer, pour des raisons plutôt d'extension opératoire que de précision terminologique sur le didactique, à une définition d'ordre davantage opérationnel qu'essentiel. On parlera donc d'un processus dynamique de connexions, de relations, d'articulations et de passages entre cultures différentes au sein des interactions entre sujets de cultures différentes de tout ordre (national, régional... ; ethnique,

d'une approche lexico-didactologique de concepts du domaine, à savoir : « Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'ordre idiomatique et culturel partagés constituant une discipline (langue-culture) objet des procès complémentaires d'enseignement et d'apprentissage correspondants » (Silva & Ferrão Tavares 2004 : 113).

⁴². Le fait de correspondre, en termes opératoires, aux impératifs institutionnels, autant politiques qu'académiques, en matière d'*interculturel*, ne permet pas, cependant, de ne pas tenir compte des réflexions qui se traduisent en critique(s) de l'*interculturel* (Demorgon 2005).

⁴³. Quoique le CECR ne registre aucune occurrence du substantif *interculturel*, la fréquence du signe linguistique correspondant sous forme d'adjectif qualificatif y compte – ici sans qualification terminologique déterminée – vingt-cinq occurrences : *conscience interculturelle* (8), *savoir-faire interculturel* (3), *aptitude interculturelle* (2), *compétence interculturelle* (2), *relation interculturelle* (2), *approche interculturelle* (1), *capacité interculturelle* (1), *communication interculturelle* (1), *compétence interculturelle* (1), *interrogation interculturelle* (1), *expérience interculturelle* (1), *habileté interculturelle* (1), *malentendu interculturel* (1), *personnalité interculturelle* (1).

familial... ; social, économique... ; générationnel, sexuel... ; etc.) dans une perspective de contact d'influence réciproque⁴⁴, optique transversale du point de vue domaniaal qui, toujours dans le cadre de cet écrit, est à rapprocher en matière d'éducation aux langues-cultures, autant sur le plan de l'usage que sur celui de l'enseignement-apprentissage correspondant, à l'*approche actionnelle* – c'est-à-dire l'*agir social* comme entrée, processus et résultat – avancée par le CECR⁴⁵.

La formation initiale des enseignants à la fois de portugais langue-culture maternelle et de français langue-culture étrangère de l'Université du Minho (Portugal), et plus précisément la discipline institutionnellement dénommée

⁴⁴. Plus précisément, cet écrit rejoint la perspective qui souligne que « [l'] interculturel sollicite deux Sujets. Il s'agit désormais de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuelle de son regard « chosifiant » (Chambeu 1997 : 13), ce qui fait en sorte que « [les] auteurs se réclamant de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent (...) sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échanges qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se méttisser mutuellement, et aussi sur l'intersubjectivité » (ibid. : 13).

⁴⁵. La *perspective actionnelle* prônée par le CECR peut se synthétiser comme suit : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR 2001 : 15) ; pour ce faire, le CECR souligne qu'autant l'usage que l'enseignement-apprentissage de type actionnel des langues se doit de tenir compte de l'impact éducatif de la dimension interculturelle en ces termes : « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (ibid. : 9).

Méthodologie de l'enseignement du français – par-delà le caractère anachronique de son intitulé par rapport à l'évolution contemporaine du domaine didactologique – déploie un programme d'enseignement qui, pour l'essentiel, saisit les référentiels génériques de la *Didactique du français langue-culture étrangère*. Les étudiants⁴⁶ y étant inscrits sont confrontés à la perspective interculturelle de l'enseignement-apprentissage de l'objet langue-culture correspondant par la voie d'une approche à la fois inductive et comparative.

Cette approche disciplinaire se traduit par des travaux d'ordre scolaire, lesquels constituent le matériau d'investigation qui relève d'un projet de recherche sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants de langues-cultures. Son propos central est de promouvoir des pratiques de classes relevant le défi de l'approche praxéologique dont se réclame la Didactologie des langues-cultures, en particulier sur le plan de la formation à l'enseignement axée sur la recherche de terrain correspondante (Galisson 1994).

Dans le corps de cet écrit, et suite à la présentation des référentiels scientifiques se rapportant à la fois au concept didactologique *langue-culture* et au concept didactologique *compétence langagière*, notamment dans l'optique interculturelle, on rapporte, sous forme d'étude de cas, le travail de recherche déployé au sein de la discipline du cursus de formation initiale des enseignants indiquée supra sur l'implantation d'un dispositif didactique d'(auto-)évaluation

⁴⁶. Dans le contexte de cette étude, le terme complexe *étudiant-apprenant* correspond

à la désignation à la fois institutionnelle et didactique des étudiants de la discipline universitaire dans le cadre de laquelle s'inscrit l'étude de cas ici rapportée ; plus précisément, et de par la nature inductive du processus didactique correspondant, ce terme est à opposer au terme complexe *étudiant-enseigné*, en tant qu'élèves soumis à un processus d'enseignement déductif ; le terme *sujet*, quoiqu'il renvoie dans les faits aux dits étudiants, est ici réservé à leur identification au sein de l'investigation proprement dite.

formative (*lato sensu*)⁴⁷. Cela est réalisé dans une perspective interculturelle des compétences langagière par les étudiants correspondants, dans la mesure où l'appropriation de pratiques de ce type d'évaluation s'avère à la fois comme pré-requis et instrumentation incontournables pour toute pratique enseignante inscrite au sein de l'éducation non seulement *aux*, mais aussi – et surtout – *par* les langues-cultures selon une perspective interculturelle (Galisson 1991).

⁴⁷. Dans le cadre de cette étude, le terme *évaluation* correspond, du point de vue opératoire, à *apprécier la valeur* (*Le Trésor de la Langue Française informatisé* [TLFi] 2007 : s.p.) ; par conséquent, le terme n'est pas à renvoyer ici à un concept rigide d'*évaluation*, soit-elle *critériée* ou *normative*. Ainsi, et toujours par rapport à cette étude, et de pair à l'évaluation dite magistrale, l'*auto-évaluation* se doit d'être considérée comme « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. (...) La justesse de l'auto-évaluation augmente (...) si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière. (...) [Le] plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (CECR 2001 : 144-145) ; le sens large du terme *évaluation formative* renvoie ici à la conception selon laquelle il s'agit d' « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable (...). La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back. L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive[.] b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier[.] c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back » (ibid. : 141).

2. Référentiels scientifiques

Dans le cadre de la réflexion didactique relevant du contexte éducatif portugais, il est à remarquer que le souci, sinon d'intégrer, au moins d'articuler de façon cohérente et fonctionnelle les composantes « *langue et culture* » émerge de façon prioritaire vers la fin des années quatre-vingt, début des années quatre-vingt-dix du siècle dernier (Sequeira 1993). Cette tendance résulte précisément du couplage systémique de ces phénomènes, perspective qui, depuis lors, progresse résolument dans le sens de l'affermissement de la perspective d'interaction entre personnes de langues-cultures différentes et doit être mise en rapport avec l'optique dite interculturelle⁴⁸. Il s'agit là de l'entrée dans les phénomènes sociétaux relevant spécifiquement des interrelations entre les personnes et les groupes d'origines culturelles diverses (Dasen & Retschitzki 1989).

Le souci de prendre en compte, sur le plan du processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, autant la pluralité des langues et des cultures que leurs rapports réciproques, notamment dans le contexte culturel multilatéral contemporain, fait en sorte qu'apparaît, principalement au sein du CECR, le concept *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Cela désigne la compétence à communiquer/interagir langagièrement et culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues-cultures, sans qu'il y ait pour autant

⁴⁸. Il est à souligner que le traitement intensif et extensif du concept *interculturel* (*lato sensu*) au sein de la réflexion didactique lusophone européenne concernant particulièrement le français langue-culture étrangère découle prioritairement des contributions francophones de souche française correspondantes de la décennie précédente ; car « au cours des années quatre-vingt, ce concept entre graduellement en didactique des langues étrangères – [en] particulier avec la publication d'articles et ouvrages de spécialistes : M. Abdallah-Preitceille, L. Porcher, G. Zarate [n.b.p.] – (la voie ayant été ouverte par l'approche communicative) et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère » (De Carlo 1998 : 43).

juxtaposition ou superposition de compétences distinctes, car il s'agit alors d'une compétence plurielle et complexe, qui inclut des compétences singulières/partielles, mais qui constitue, pour l'acteur de la communication langagière, un répertoire indivis (Coste, Moore & Zarate 1998 : 12-13).

Quoi qu'il en soit, force est de constater, autant sur le plan didactique que sur le plan méthodologique, que la reconnaissance, d'une part, que *langue* et *culture*, par leur caractère essentiel à la fois respectif et partagé, constituent un objet complexe d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, que l'accès à la maîtrise de ce même objet par tout sujet apprenant lui étant étranger du point de vue idiomatique et/ou culturel, ne peut ne pas tenir compte du besoin de s'appuyer sur une approche interculturelle pour en favoriser l'apprentissage réfléchi (Puren 1999). Cela induit donc que se produise sur le terrain l'implantation significative d'un traitement synchrétique de ces composantes de façon à en assurer dans les faits la marque inhérente de consubstantialité, dans le cadre d'une perspective interculturelle obligée (Galisson 1999).

Pour sa part, le CECR considère, dans son chapitre cinquième – intitulé *Les compétences de l'utilisateur/apprenant* – deux groupes majeurs de *compétences*, plus concrètement les *compétences générales* et les *compétences communicatives langagières* (CE 2001 : 81), bien que cette dernière macro-catégorie de compétences n'y mérite aucune définition essentielle/conceptuelle ni comme ensemble, ni en termes singuliers⁴⁹, notamment le polylexème *compétence langagière*, quoiqu'il y détienne une

⁴⁹. Il est à souligner que, quoique le CECR intitule la section 5.2 du chapitre correspondant *Compétences communicatives langagières*, ce polylexème ne registre que 9 occurrences sur l'ensemble du document et n'en présente aucune définition essentielle ; en termes définitoires équivalents, et sans entrer dans un traitement terminologique fin, il en va de même, pour les polylexèmes (quasi-)synonymes compétence à communiquer langagièrement (11 occ.), compétence langagière communicative (2 occ.) et compétence langagière à communiquer (1 occ.).

fréquence absolue de 43 occurrences. En effet, en ce qui concerne les polylexèmes *compétence communicative langagière* et *compétence langagière*, il est à constater que le CECR n'inclut pas un seul contexte d'ordre définitoire correspondant (qui conduit à des définitions essentielles/conceptuelles). Toutefois, comme le document fournit des *contextes explicatifs* et *associatifs* (qui présentent des indications distinctives mais non une idée précise de la notion, dans la mesure où ils n'offrent pas assez de traits notionnels à cette fin), des traitements définitoires de type plutôt téléologique (par l'énoncé des finalités, des buts ou des objectifs) s'y amorcent. Dans cette perspective, on constate que le CECR, d'une part, déclare que la *compétence communicative langagière*, « en tant que compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique », comprend trois composantes, à savoir *les compétences linguistiques*, *les compétences sociolinguistiques* et *les compétences pragmatiques* (ibid. : 86)⁵⁰ et, d'autre part, délaisse toute indication explicite de composantes en ce qui concerne le polylexème *compétence langagière*⁵¹.

De façon à combler le vide définitoire du CECR en matière de détermination essentielle/conceptuelle des

⁵⁰. Plus avant dans son économie textuelle, et parce qu'il affirme que « l'utilisateur/apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives (connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – voir 5.2) », il est permis de conclure que, par, d'une part, le renvoi explicite à la section correspondante du chapitre cinquième et, d'autre part, l'indication, elle aussi explicite, des composantes respectives, le CECR établit un rapport synonymique entre les polylexèmes *compétences langagière communicative* et *compétence communicative langagière*, même si du point de vue lexicologique spécialisé la place des co-occurents ne peut pas faire l'objet d'un traitement indistinct.

⁵¹. Toutefois, et dans le prolongement de la note de bas de page précédente, dans la mesure où le CECR considère que, dans une visée actionnelle, la *compétence langagière* ne se justifie que si elle sert à communiquer, il ressort que les concepts *compétence communicative langagière* (ou *compétence langagière communicative*, ou *compétence langagière à communiquer*) et *compétence langagière* partagent, dans le cadre de la perspective actionnelle – soulignons-le à nouveau... – les mêmes composantes.

polylexèmes *compétence communicative langagière et compétence langagière*, cette étude se tourne vers la publication scientifique *Études de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* (désormais désignée *Revue*)⁵². Dans le prolongement de recherche d'ordre lexico-didactologique antérieure sur la Revue (Silva, 2003, 2007 ; Silva & Ferrão Tavares 2004), compte tenu du manque de contextes proprement définitoires, et d'une approche à la fois polyvocale et contextuelle élargie – qui livre des éléments porteurs de sens qui pointent vers des énoncés définitoires de type plutôt empirique (au moyen de l'énoncé des manifestations extérieures), structural (par l'énoncé des composantes et de leurs agencements) et téléologique (à travers l'énoncé des finalités, des buts ou des objectifs) –⁵³ du polylexème *compétence langagière*, émerge la définition

⁵². Le choix du matériau à explorer aux fins de l'approche lexico-didactologique de l'étude s'arrête sur cette revue scientifique particulière, en raison, à la fois, • de sa spécificité domaniale, en tant que revue internationale d'application linguistique et de didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères, • de sa position particulière en termes de mode opératoire dans le domaine, car elle s'adresse prioritairement aux spécialistes de la réflexion sur l'enseignement du FLE, sans délaisser toutefois les enseignants de cette discipline, • de la portée de ses contributions pour les Didactiques d'autres langues vivantes, puisqu'elle prend en charge les problèmes correspondants non seulement du FLE, mais également d'autres langues vivantes et • de la singularité de sa langue de communication scientifique, parce que sa vocation est de promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale, ce qui conduit à ce qu'elle ne publie que des articles rédigés en français (Galissou 1990 ; Porcher 1987).

⁵³. Compte tenu que la consistance conceptuelle d'un terme d'un domaine disciplinaire est tributaire du degré de convergence qu'il obtient au sein de la communauté scientifique respective, la confirmation de la validité terminologique se doit de reposer sur la tendance de convergence notionnelle que le lexème spécialisé est en mesure d'obtenir au sein de la communauté scientifique correspondante au mode opératoire théorique de la discipline sur la base du caractère polyvocal du corpus de base. Il est à souligner que, selon les principes d'ordre terminologique, quoiqu'il n'y ait *concept* que s'il y a lieu à une structure hiérarchique des traits caractéristiques de l'objet désigné par le terme en fonction d'une référence à la réalité, la réunion de ces éléments à la fois significatifs et distinctifs pointe vers l'émergence du concept correspondant (Dubuc 2002 : 35-36).

essentielle/conceptuelle prototypique correspondante, à savoir : *connaissance de la langue à des fins d'utilisation appropriée à des contextes de vie réels*.⁵⁴

Toujours dans le cadre de la Revue, mais dans une perspective d'ordre plutôt structural, on constate, à partir des années quatre-vingt-dix, que la conception selon laquelle la *compétence langagière* est fonction de la conjugaison des composantes désignées *compétences linguistiques*, *compétences sociolinguistiques* et *compétences pragmatiques*, structure également présente dans le CECR, d'une part, y inscrit, de façon à la fois progressive et affirmée, la *compétence illocutionnaire*, en tant que composante essentielle – qui ne mérite aucune référence dans le CECR – et accueille par greffage, la *compétence métacognitive* (Bachman & Palmer 1996)⁵⁵.

Cette représentation n'est pas directement observable, ce qui exige une entrée par le biais des habiletés et des

⁵⁴. Quoiqu'il en soit, l'implantation du phraséoterm *compétence langagière* dans le domaine de la *Didactique des langues-cultures* est témoignée par les énoncés correspondants de type opératoire qui se centrent plutôt sur le fonctionnement (définition du tout notionnel par son jeu) que sur les critères d'existence (définition d'un tout à partir de critères arbitraires statuant son existence).

⁵⁵. Cette conception élargie de la compétence langagière fait l'objet, dans la Revue, d'une explicitation : « À l'instar de Moirand (1990), Bachman et Palmer (1996) distinguent quatre composantes qui suppose le développement de plusieurs habiletés. Selon eux, la compétence langagière comporte tout d'abord une composante linguistique qui est reliée au vocabulaire et au degré de maîtrise des règles grammaticales, phonologiques et orthographiques. En second lieu, la compétence langagière comporte une composante organisationnelle qui est associée à des habiletés de discours visant à assurer la cohésion et l'organisation rhétorique. Troisièmement, on retrouve une composante illocutionnaire qui se développe avec la capacité à exécuter différentes fonctions langagières. Enfin, la compétence langagière comporte une composante sociolinguistique qui résulte d'une connaissance des références culturelles ainsi que d'une sensibilité aux variations. Par ailleurs, il se greffe à la compétence langagière une compétence métacognitive qui permet à l'apprenant de planifier et d'auto-évaluer sa performance en vue de rendre la communication plus efficace et d'améliorer ses apprentissages » (Laurier 1998 : 249).

performances; en tant que manifestations extérieures de la *compétence*. En effet, *compétence* désigne la représentation mentale de la langue (la connaissance du système abstrait de règles) et constitue, par conséquent, la dimension la plus abstraite de la maîtrise d'une langue, soit que les locuteurs recourent au code linguistique – avec ou sans appel conscient au système de règles correspondant – de façon correcte au sens linguistique, mais aussi de façon appropriée, c'est-à-dire en faisant appel à d'autres systèmes de règles abstraites qui régissent ce qui est socialement acceptable, voire adéquat, dans les interactions humaines. Le locuteur prouve qu'il détient une compétence de la langue par sa performance dans l'exécution d'une tâche particulière dans un contexte donné.⁵⁶

Dans cette optique, et dans la mesure où la *compétence langagière* peut se définir comme la compétence mesurable/mesurée par le biais de la performance dans des contextes de vie réels (la performance devant être confrontée à des cadres de descripteurs, d'ordre général ou particulier selon les contextes d'utilisation de la langue, pour déterminer le niveau de compétence langagière d'un locuteur) cette compétence peut être exprimée en termes de niveaux correspondant à une série d'étapes hiérarchisées sur un continuum situé entre les pôles *élémentaire* et *avancé* et objet de traduction par des descripteurs de niveaux – dont l'ensemble systémique correspondant constitue une échelle –, qui ont pour mission de donner une idée de ce que le locuteur est en mesure de faire langagièrement dans un contexte de vie réel, à un moment déterminé, solution adoptée par le CECR (CE 2001 : 23-38).

Plus concrètement, et dans une visée d'ordre opératoire, le CECR considère que la *compétence langagière*, d'une part, comprend trois dimensions/catégories, présentées

⁵⁶. La maîtrise d'une langue se définit comme « l'habileté à utiliser la compétence », et la performance survient quand « la compétence est mise en pratique » (Taylor 1988 : 166).

en ordonnée dans le tableau correspondant (Tableau 1) *comprendre, parler et écrire* – la première s’inscrivant dans le domaine des opérations cognitives dites de *compréhension* (qui reposent sur les activités de réception *écouter et lire*), les deux autres relevant des opérations homologues dites d’*expression* (qui s’appuient sur les activités de production *prendre part à une conversation et s’exprimer oralement en continu* pour ce qui est de la dimension *parler* et *écrire* pour ce qui concerne la catégorie *écrire*) – et, d’autre part, s’étend sur six niveaux d’utilisation indiqués en abscisse dans le même tableau.

Dans un souci de précision, le CECR procède à la modélisation verbale des niveaux à travers l’indication d’ensembles des descripteurs de compétences s’y rapportant⁵⁷ :

⁵⁷. Chaque niveau global peut ensuite être divisé en sous-niveaux afin de répondre aux besoins locaux et de rester pourtant relié au système général, perspective que le CECR explicite comme suit : « Avec un système d’arborescence souple comme celui qui est proposé, les institutions peuvent développer les branches qui correspondent à leur cas jusqu’au degré de finesse qui leur convient afin de situer et/ou de décrire les niveaux utilisés dans leur système dans les termes du *Cadre commun de référence* » (CE 2001 : 31).

Tableau 2 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR 2001 : 25)

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Quoique par le recours à la grille d'auto-évaluation des niveaux communs de compétences du CECR, chaque locuteur soit à même de pouvoir déterminer, sous forme de représentations, le niveau global des compétences langagières qu'il atteint tant dans sa langue maternelle que dans la (les) langue(s) étrangère(s) qu'il est en mesure d'utiliser à des fins de communication (Rosen 2007 : 42-46). Il s'impose de souligner – à nouveau – que l'approche plurilingue n'est pas à confondre, sur le plan de l'évaluation des compétences langagières, à l'établissement d'une juxtaposition de profils langagiers relevant de langues(-cultures) différentes par un même locuteur⁵⁸, dans la mesure où cette perspective

⁵⁸. Dans un souci de précision, le CECR explicite que « l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à

reconnait qu'il s'établit entre la langue maternelle du locuteur et la (les) langue(s) étrangère(s) qu'il est capable d'utiliser à des fins de communication – ainsi qu'entre ces dernières – des influences singulières réciproques qui permettent, de façon volontaire et/ou involontaire, voire intuitive et/ou réfléchie, ou l'affermissement des référentiels monolingagiers, ou l'introduction/adoption de référentiels langagiers autres par chaque langue(-culture) et/ou l'émergence de référentiels langagiers nouveaux en résultat d'un processus d'hybridation d'ordre autant sociolinguistique que pragmatique⁵⁹, ce qui révèle que la dimension interculturelle y est latente.

3. Étude de cas

L'étude de cas, ici rapportée de façon globale et synthétique, consiste à savoir quelles représentations les futurs enseignants de français langue-culture étrangère dont la formation à l'enseignement est assurée par l'Université du Minho (Portugal) ont de leurs compétences langagières

laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (...) D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* 'inconnue', en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun » (CE 2001 : 11).

⁵⁹. Le CECR explicite de façon relativement détaillée que « [l'] apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles » (CE 2001 : 40).

plurilingues. On étudie ces représentations dans une perspective interculturelle par le biais d'un processus d'(auto) évaluation correspondant et on tente de savoir si, compte tenu des principes du CECR en matière de plurilinguisme, ils s'aperçoivent du besoin de procéder au traitement dûment ciblé de ces compétences afin d'en assurer une opérationnalisation – en accord avec la formule s'inspirant de la devise *E Pluribus Unum*⁶⁰ –, qui est obligatoirement d'ordre interculturel.

Les sujets de l'étude de cas sont des étudiants du cursus de formation des enseignants (dont le plan d'études couvre cinq années scolaires) qui auront à exercer l'activité professionnelle correspondante dans le cadre des disciplines scolaires de portugais langue-culture maternelle et français langue-culture étrangère simultanément, dans le troisième cycle de l'enseignement dit de base (7^e – 9^e années de scolarité) et/ou dans l'enseignement secondaire (10^e – 12^e années de scolarité) du système scolaire portugais.

Cette étude de cas s'est déroulée durant l'année scolaire 2006/2007, au sein des classes de la discipline de *Méthodologie de l'enseignement du français* qui relève de la quatrième année du plan d'études du cursus correspondant (la cinquième et dernière année étant consacrée à la réalisation du stage pédagogique qui constitue l'interface des composantes dites académiques (soit scolaire, *stricto sensu*, de la formation) et professionnelles (c'est-à-dire d'initiation à la profession dans un établissement scolaire en situation d'urgence et de supervision pédagogique).

⁶⁰. Bien que la traduction de cette locution latine produisent des énoncés pluriels – notamment, *de plusieurs, un, à partir de plusieurs, un, un à partir de plusieurs* –, cette formule est à rapprocher de l'orientation en matière de plurilinguisme du CECR présentée dans la note de bas de page immédiatement antérieur ; dans une perspective systémique, toute compétence langagière plurilingue n'est pas fonction de la juxtaposition ou de la somme des compétences langagières singulières, mais constitue une dimension une en tant que tout qui est plus que l'addition des parties.

Le groupe de sujets, dont le nombre des effectifs s'élevait à 17 étudiants, dont 4 jeunes adultes ayant vécu en France pratiquement jusqu'à la fin de leur adolescence. L'un d'entre eux, francophone, était le seul membre masculin du groupe-classe.

Savoir (1) quelles représentations détenaient – par voie d'(auto-)évaluation – ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres et (2) s'ils apercevaient du... – (auto-)évaluaient le... – besoin de procéder au traitement dûment intégré de ces compétences afin d'assurer l'émergence d'une compétence plurilingue une, et par conséquent d'ordre interculturel constituaient alors pour l'essentiel les questions d'investigation de cette étude de cas.

Les hypothèses correspondantes à ces questions d'investigation avançaient alors que ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère (1) possédaient des représentations (auto-)évaluatives de leurs compétences langagières, d'une part, plutôt favorables en termes performatifs autant en langue-culture maternelle – en l'occurrence le portugais ou le français selon chaque cas – qu'en langue-culture étrangère – soit le français ou le portugais par rapport à leur langue-culture maternelle⁶¹. On les supposait, d'autre part, moins favorables également en

⁶¹. Quoique la précision terminologique du point de vue didactique du concept *langue-culture maternelle* soulève une panoplie de questions (Cuq 2003), cette étude de cas ne considère pas les variables découlant du fait que, par exemple, pour les sujets du groupe-classe retenu pour lesquels le français est dite langue-culture maternelle, cette même langue-culture peut être le résultat plutôt d'une juxtaposition, d'une association, d'une intersection, d'une conjugaison, d'une intégration... des cultures *française* et *portugaise* (et, dans ce cas, faudrait-il encore savoir de quelle génération d'immigrés) avec l'éventuelle prédominance de l'une et de l'autre.

termes performatifs en anglais langue-culture étrangère⁶², sans toutefois reconnaître l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres. En outre, (2) suite à un apprentissage ciblé, la question se posait de savoir s'ils s'apercevraient du... – (auto-)évalueraient le... – besoin de procéder au traitement dûment intégré de ces compétences afin d'assurer l'émergence d'une compétence plurilingue une, et, le cas échéant, que ce traitement relève obligatoirement de l'approche interculturelle.

Sur le plan méthodologique, le processus correspondant relève du protocole générique avancé par la Didactologie des langues-cultures – soit, réfléchir pour agir dans une visée pragmatique : partir du terrain (observation), s'en écarter par l'abstraction (conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (intervention) – (Galisson 1994 : 128), dont l'approche est de type conjonctif, dans la mesure où la modélisation de la complexité transforme le rôle de l'observateur, puisque celui-ci est reconnu comme inclus dans l'activité d'observation dont il devient l'agent central et actif, ce qui conduit à établir alors une conjonction entre objectivité et subjectivité. En effet le modélisateur, en l'occurrence l'observateur, dit mettre en place des modèles complexes à partir desquels il se propose d'élaborer des projets d'action⁶³, ce qui conduit, en l'occurrence, à

⁶². Sans ignorer l'observation de la note de page précédente, cette étude ne retient que ces trois langues-cultures dans la mesure où les langues-cultures étrangères ici considérées ont été objet d'un processus d'apprentissage de type scolaire.

⁶³. Dans cette optique, la démarche de type systémique, parce que prioritairement globale et synthétique, ne peut être qu'inductivo-hypothético-déductive, puisqu'il lui revient de se traduire par un processus en spirale : on part de l'observation de terrain pour recueillir des informations, pour ensuite les analyser et émettre des hypothèses théoriques qui servent d'orientation à une expérimentation qui, à son tour, sert de support au recueil d'observations qui servent à valider ou invalider les hypothèses formulées et ainsi de suite ; cette démarche inductivo-hypothético-déductive se démultiplie en phases :
 • *Observation* de l'objet d'étude pour en préciser les contours : « [P]remière approche en vue d'apprivoiser l'*objet d'étude* (ce à quoi la recherche s'intéresse). Consiste à porter une attention méthodique sur cet objet pour en

préciser les contours et les limites, en interpréter les faits saillants, en démêler les enjeux, en identifier les problèmes » (Galissou 1999 : 121) ; • *Formulation* des interrogations en sujets bien délimités : « Formulation: démarche d'écriture propre à transformer les interrogations du chercheur en un *libellé de sujet* à la fois concis et précis, couvrant l'ensemble de l'étude et témoignant des intentions de l'auteur. La formulation du sujet peut évoluer en cours d'ouvrage, elle n'en est pas moins essentielle, parce qu'elle tisse le fil d'Ariane qui guide le chercheur, l'empêche de se perdre » (ibid. : 121) ; • *Contextualisation* de l'objet d'étude dans son cadre d'origine : « [É]tape (...) ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatiotemporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la *complexité* dudit objet ; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements *universels* ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions *singulières*, relatives et provisoires. La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives [sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe-classe), milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique)] qui composent la matrice de référence disciplinaire (...), celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude » (ibid. : 121) ; • *Problématisation*, soit le passage d'un problème particulier à un problème général, c'est-à-dire du *concret* à l'*abstrait*, de la *juxtaposition* à la *liaison* et du *compliqué* au *complexe* : « [P]rocessus désignant le passage d'un *produit empirique* (le problème) à un *produit conceptualisé* (la problématique) » (ibid. : 121) ; • *Investigation*, c'est-à-dire la mise en œuvre de méthodes et d'outils appropriés à la démarche et à l'objectif de recherche : « [D]émarche consistant à choisir ou à construire, puis à mettre en œuvre les méthodes et les outils propres à satisfaire aux exigences du type de recherche entrepris » (ibid. : 121) ; • *Conceptualisation-théorisation* qui donne naissance à la construction d'une théorie interne, soit proprement disciplinaire : « [D]eux processus complémentaires qui conduisent à l'élaboration de deux produits également complémentaires : la conceptualisation élabore des concepts et c'est avec des concepts que la théorisation élabore une théorie. La conceptualisation en didactologie s'oppose à l'application dans les autres disciplines d'intervention. La théorisation est ici interne, alors qu'elle est externe chez les applicationnistes : la *théorie interne* est construite dans le cadre de la discipline, la *théorie externe* est empruntée aux disciplines de référence » (ibid. : 121) ; • *Intervention*, soit la mise en œuvre des propositions construites dans la phase précédente : « [R]éponse aux questions posées, mise en actes, sur le terrain, des propositions élaborées au cours des phases précédentes. *Intervention* n'est pas synonyme d'*ingérence*. Le didactologue *n'impose pas*, il *propose*, il suggère, parce qu'il sait que rien ne peut changer dans le domaine sans le consentement et la participation active des acteurs de terrain » (ibid. : 121-122) ; • *Validation*, c'est-à-dire constatation des résultats de la mise en œuvre des propositions : « [D]émarche permettant de vérifier sur le terrain, auprès de

l'implantation d'un plan global de mise en actes correspondants (V. page 14), qui, une fois avancé, est suivi du reportage du périple correspondant.

La phase d'*observation*, qui a pour objectif, signalons-le à nouveau, de saisir les représentations que détenaient – par voie d'(auto-)évaluation – ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres, se propose, d'une part, de relever les empreintes qui témoignent éventuellement de la saisie de ces représentations de par un travail d'auto-évaluation des sujets, et, d'autre part,

ceux qui les ont mises en œuvre, si les actions suggérées ont produit les (des) effets ou les (des) résultats attendus. Alors que l'évaluation mesure des *réalisations*, la *validation* rend également compte des *réactions* et des *intentions* des utilisateurs potentiels vis-à-vis des actes qui leur sont suggérés (en termes de faisabilité et d'opérationnalité dans le contexte, par exemple). C'est aussi l'étape la plus difficile et souvent la plus longue à organiser, mais aussi la seule capable de fiabiliser la discipline d'intervention dont se recommande la recherche. Les théories non adoptées par les acteurs de terrain, légitimes destinataires, ou les actions induites de ces théories et qui ne répondent pas à leurs attentes, perdent en effet tout crédit » (ibid. : 122).

Tableau 3 : synopsis du protocole de la recherche

PHASES	OBJECTIFS	PROCÉDURES ET INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES
OBSERVATION DE L'OBJET	<ul style="list-style-type: none"> Saisir les représentations que détiennent, par voie d'un processus d'(auto-)évaluation, ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Observation de registres de compétences langagières des sujets par le chercheur-enseignant ; analyse des représentations que détiennent les sujets de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres (perspective didactologique).
FORMULATION DU SUJET	<ul style="list-style-type: none"> Transformer les interrogations relevées lors de la phase d'observation en sujet d'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> Passage du secteur d'intérêt au sujet de recherche par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).
C'ONTEXTUALISATION DE L'OBJET	<ul style="list-style-type: none"> Indiquer le(s) facteur(s) de la situation éducative qui conditionne(nt) et/ou détermine(nt) les représentations que détiennent ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage par le chercheur-enseignant des facteurs contextuels qui conditionne(nt) et /ou détermine(nt) les représentations que détiennent les sujets de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres (perspective didactologique).
PROBLEMATISATION	<ul style="list-style-type: none"> Passer de l'identification à la conceptualisation du (des) problème(s) se rapportant aux représentations que détiennent ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Construction de la problématique (analyse sommaire de la situation et réflexion sur la pertinence et les incidences bénéfiques éventuelles/prévisibles d'un changement) par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).

CONCEPTUALISATION-THEORISATION	INVESTIGATION	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser la (les) méthode(s) d'investigation propre(s) à satisfaire aux exigences dictées par la problématisation du (des) problème(s) se rapportant aux représentations que détiennent ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères, ainsi que de l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres au sein d'une situation plurilingue <i>de facto</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Sélection (et/ou combinaison) de la (des) méthode(s) d'investigation(s) à mobiliser par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).
	CONCEPTUALISATION-THEORISATION	<ul style="list-style-type: none"> Construire une (des) proposition(s) d'intervention propre(s) à satisfaire au besoin de prise de conscience par ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère que leurs représentations de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelles et étrangères se doivent d'inclure l'impact implicite ou explicite que ces représentations singulières exercent les unes sur les autres au sein d'une situation plurilingue <i>de facto</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Préparation par le chercheur-enseignant des actes professionnels d'enseignement propres à la dimension <i>planification</i> (perspectives didactique et méthodologique).
	INTERVENTION	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en actes sur le terrain, en l'occurrence dans la situation éducative préalablement observée, la (les) proposition(s) d'intervention construites lors de la phase de conceptualisation-théorisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Exécution sur le terrain par le chercheur-enseignant des actes professionnels d'enseignement propres à la dimension <i>intervention</i> (perspectives didactique et méthodologique).
	VALIDATION	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier sur le terrain, si la mise en actes lors de la phase d'intervention de la (des) proposition(s) d'action suggérée(s) par l'investigation produisent les résultats attendus. 	<ul style="list-style-type: none"> (Auto-)évaluation : actes professionnels d'enseignement propres à la dimension évaluation (perspectives didactique et méthodologique) ; analyse/interprétation des résultats par le chercheur-enseignant (perspective didactologique).

d'analyser un corpus de registres de compétences langagières en langues-cultures maternelle et étrangère, en l'occurrence le portugais ou le français, selon chaque sujet.⁶⁴

Dans le cadre de cette première phase, chaque sujet du groupe-classe, en se servant de la grille pour l'auto-

⁶⁴. Pour ce faire, chaque sujet a fourni au chercheur-enseignant deux registres écrits, l'un en langue-culture maternelle et l'autre en langue-culture étrangère (portugais ou français, selon chaque cas), qui, selon leur auteur, témoigne du niveau de compétence langagière le plus représentatif de son niveau de performance le plus élevé à l'époque, à condition que ces registres, quoique produits à des fins scolaire, correspondent à des situations potentielles d'agir social ; pour des raisons d'ordre éthique, notamment parce que ces registres écrits correspondent à des travaux développés dans des disciplines autres du cursus, aucun des ces registres n'est ici reproduit, même sous garantie d'anonymat. L'étude n'a pas considéré de registres oraux, dans la mesure où la quasi-totalité des sujets ne disposait alors d'aucun enregistrement audio à cette fin.

évaluation des niveaux communs de compétences (CECR 2001 : 26-27)⁶⁵, a procédé à l'auto-évaluation (*a priori*) des ses compétences langagières en portugais, français et anglais, en indiquant le caractère maternel ou étranger de chacune de ces langues-cultures. Les résultats globaux se présentent comme suit :

Tableau 4 : Niveaux communs de compétences – Auto-évaluation (*a priori*)
(Langues-cultures maternelle et étrangères)

			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre	Écouter	L-CM						17
		L-CEA					2	15
		L-CEB		4	9	4		
	Lire	L-CM						17
		L-CEA					2	15
		L-CEB			13	4		
Parler	Prendre part à une conversation	L-CM						17
		L-CEA					2	15
		L-CEB		13	4			
	S'exprimer oralement en continu	L-CM						17
		L-CEA					2	15
		L-CEB		14	3			
Écrire	Écrire	L-CM						17
		L-CEA					2	15
		L-CEB		2	15			

L-CM : Langue-culture maternelle (portugais ou français)
L-CEA : Langue-culture étrangère (français ou portugais)
L-CEB : Langue-culture étrangère (anglais)

Que leur langue-culture maternelle soit le portugais ou le français, tous les sujets auto-évaluent leurs compétences langagières correspondantes – dans toutes les dimensions – comme se situant au niveau de performance le plus élevé de l'échelle, ce qui conduit à conclure qu'ils se représentent comme des *utilisateurs expérimentés*, donc comme détenteurs d'une maîtrise poussée et affermie des compétences langagières en langue-culture maternelle.

⁶⁵. Voir, ici, supra Tableau 1, page 9.

En ce qui concerne la langue-culture étrangère, qu'il s'agisse ici du français ou du portugais, les résultats révèlent que l'écrasante majorité (15 sur 17) des sujets considèrent que leurs performances en matière de compétence langagière en langue-culture étrangère vont de paire avec celles qu'ils jugent posséder en langue-culture maternelle, se représentant, par conséquent, également comme des utilisateurs expérimentés du plus haut niveau de l'échelle (les trois sujets dont la langue-culture maternelle est le français inscrivent leurs performances dans ce même niveau). Quoiqu'ils se représentent également comme des utilisateurs expérimentés en français langue-culture étrangère, deux sujets, dont la langue-culture maternelle est le portugais, considèrent qu'il détiennent un niveau d'autonomie avancé, mais non suffisant pour s'inscrire dans un registre de maîtrise ferme.

Quand aux compétences langagières en anglais langue-culture étrangère, les sujets se représentent comme des utilisateurs se situant entre les niveaux *élémentaire de survie* et *indépendant avancé*, et quoique leur auto-évaluation se traduise en une répartition irrégulière des résultats, force est de constater que les opérations relevant de la dimension *réception* induisent une représentation plus ancrée dans une utilisation indépendante, celles s'inscrivant dans la dimension *production orale* constituant une représentation plus en accord avec une utilisation élémentaire de survie et celles qui correspondent à la dimension *production écrite* relevant d'une utilisation indépendante quoique de niveau seuil.

Par rapport au corpus de registres écrits considérés par les sujets comme représentatifs de leurs compétences langagières en langues-cultures maternelle et étrangère, en l'occurrence le portugais ou le français selon les cas, et en fonction d'une analyse des niveaux de performances langagières, notamment à partir des spécifications langagières indiquées dans la section 3.6 titrée *Cohérence de contenu des niveaux communs de références* (CE 2001 : 32-34), il est important de remarquer que les écrits des sujets ne permettent

pas de considérer ceux-ci comme des *utilisateurs expérimentés*, donc comme détenteurs d'une maîtrise poussée et affermie des compétences langagières se rapportant à la dimension *écrire* ni en langue-culture maternelle, ni en langue-culture étrangère, bien qu'ils s'y soient tous apparentés. Tout au plus, ces registres autorisent que leur soit conféré, dans le cadre de la catégorie *écrire*, d'une part, le statut d'*utilisateur indépendant de niveau avance possédant un degré d'autonomie considérable*, représenté dans le CECR par le niveau codé *B2+* en ce qui concerne les compétences langagières relevant de leur langue-culture maternelle et, d'autre part, le statut d'*utilisateur indépendant de niveau seuil à un degré élevé*, pratiquement à cheval des niveaux *B1* et *B2*, c'est-à-dire le niveau *B1+* inscrit dans le CECR, en ce qui concerne les compétences langagières propres à la langue-culture étrangère.⁶⁶

Complémentairement, il a été demandé, à partir d'une réponse ouverte, aux sujets de se prononcer, au moyen d'une réponse-texte, sur l'existence ou la non-existence d'influences, soient-elles positives ou négatives en termes de performance, uni- ou bi-/pluridirectionnelles entre les compétences langagières propres à chaque langue-culture, notamment dans le cadre de leur *profil linguistique* (au sens large du terme) sur la base de leur *répertoire plurilingue* (Murphy-Lejeune & Zarate 2003 : 37)⁶⁷. Suit la transcription,

⁶⁶. Pour ce qui est des dimensions restantes, pour lesquelles le corpus écrit ne peut fournir aucune donnée, les performances langagières mise en œuvre par les sujets le long de l'année scolaire, notamment dans le cadre des travaux réalisés au sein des classes de la discipline, pointe dans le même sens : les représentations évaluatives des sujets de leurs compétences langagières se révèlent plus favorables en termes de niveaux que les registres effectivement produits sur le terrain.

⁶⁷. À des fins opératoires, dans le cadre de cette étude, par répertoire plurilingue, il faut entendre « l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés » (Coste 2002 : 117), même si ce répertoire fait l'objet de dénominations diverses, notamment celle de répertoire linguistique (ibid. : 117).

dûment autorisée par les auteurs respectifs⁶⁸, d'extraits choisis de textes rapportant les perceptions et les réflexions étudiantes sur l'objet du questionnement et qui en synthétisent les représentations les plus généralisées au sein du groupe-classe :

- influences d'ordre lexico-sémantique considérées comme plutôt fâcheuses de la langue-culture maternelle sur la langue-culture étrangère :

E2(l) : *Quand les mots me manquent en langue-culture étrangère (français), j'y introduis des mots de ma langue-culture maternelle (portugais) et je les adapte pour leur donner un aspect typique de la langue-culture étrangère, mais ça ne marche pas très souvent.*

E8(l) : *Il y a des mots qui sont « pareils » (...) en portugais et en français. Avant, j'utilisais souvent en français le mot POURTANT (PORTANTO en portugais) avec son sens portugais de conséquence, alors qu'en français ce mot transmet une idée d'opposition (...); j'ai mis beaucoup de temps à comprendre, parce que mes professeurs de français n'ont pas attiré mon attention sur cette erreur (...); c'est à l'université que j'ai appris la différence et parce qu'une de mes camarades me l'a expliquée (...). Maintenant, je fais toujours attention afin d'éviter ce type de confusion.*

- influences d'ordre lexico-sémantique considérées comme plutôt bienfaisantes de la langue-culture étrangère sur la langue-culture maternelle et sur une autre langue-culture étrangère :

⁶⁸. Pour des raisons d'ordre éthique, les étudiants-apprenants font ici l'objet d'une identification codée : E = étudiant/e ; chiffre = distinction des sujets ; (l) = lusophone ; (f) = francophone.

E14(l) : *Quand je parle en français, et même en portugais, de musique, de films, de technologies...et que les mots me manquent, l'anglais me fournit les mots dont j'ai besoin. (...) Mon anglais est comme ci comme ça, je ne parle pas très bien, mais comme j'entends beaucoup de musique anglo-saxonne et j'aime apprendre les paroles des chansons, je lis les paroles en anglais (...); comme je lis aussi des revues d'informatique en anglais, j'y trouve beaucoup de mots que je peux utiliser en portugais et en français (...).*

- influences d'ordre grammatical plutôt salutaires de la langue-culture étrangère sur la langue-culture maternelle et vice-versa :

E3(l) : *Ce que je sais aujourd'hui en grammaire portugaise, je le dois surtout au français (...) : pour apprendre le français, j'ai toujours ressenti le besoin de connaître les règles de grammaire. (...) Quand j'ai besoin d'éclaircir des doutes de grammaire en portugais, je compare souvent avec le français. Je sais qu'il y a des différences, mais il y a beaucoup d'aspects communs (...); la comparaison m'aide à mieux comprendre et à mieux écrire les deux langues (...); je compare ce qui est identique et différent dans les deux langues. Avec l'anglais, ça ne sert à rien, parce que tout est différent en grammaire.*

E6(f) : *Comme en France, j'ai appris beaucoup de grammaire, cela m'aide en portugais à organiser mes phrases, surtout par écrit (...) pour construire des phrases bien structurées et claires. Il y a des différences, mais l'ordre et l'organisation sont plus clairs en français qu'en portugais.*

- non-influences opératoires d'ordre sociolinguistique, voire culturel, entre langues-cultures, soient-elles maternelles ou étrangères :

E5(l) : *Quand on parle ou on écrit en portugais, on utilise beaucoup de formules du type « Excelentíssimo Senhor » ou « Dr. ... » que l'on n'utilise pas en français ou en anglais (...). Les Français et les Anglais sont plus pratiques, plus simples (...); les Portugais sont plus attachés à des formules compliquées (...) qui établissent des distinctions sociales entre les personnes.*

E13(f) : *En français, dans la rue, à la télé, dans les revues (...), on parle et on écrit d'une façon plus directe (...); par exemple, au Portugal, à l'école, on dit « O(A) Senhor(a) dr(a)/professor(a) », en France, on dit tout simplement Monsieur, Madame, Mademoiselle; les formules sont les mêmes pour les enseignants ou pour les fonctionnaires administratifs (...). On devrait adopter cette simplification en portugais (...).*

Globalement, quoique les sujets reconnaissent qu'il existe entre les diverses langues-cultures de leur répertoire plurilingue des influences, favorables ou pernicieuses, uni- et bi-/pluridirectionnelles, il s'agit surtout d'influences qui relèvent des compétences, singulières ou conjuguées, d'une part, d'ordre lexical, grammatical et sémantique, telles qu'elles sont définies dans le CECR (CE 2001 : 86-91) et, d'autre part, d'ordre sociolinguistique également consignées dans le CECR (CE 2001 : 93-96). Toujours dans le cadre des *compétences linguistiques*, les sujets ne font aucune référence à des influences correspondant aux compétences d'ordre phonologique, orthographique et orthoépique inscrites dans le CECR (CE 2001 : 91-94).

Quoique les influences relevant de la compétence pragmatique - telle que celle-ci se trouve précisée dans le

CECR (CE 2001 : 96-101) - fassent figure de grandes absentes dans la généralité des registres des membres du groupe-classe, deux sujets s'y réfèrent au passage :

E7(l) : *Dans l'une de nos disciplines de techniques de communication et d'expression, nous avons dû apprendre à faire des résumés (...). Toute la bibliographie et les exemples ont été pris dans des livres français. (...) Le résumé est une technique très rigoureuse en français, mais pas en portugais (...); du point de vue pratique, quand je résume un texte en portugais, je le fais à partir des règles françaises du résumé.*

E16(f) : *À l'école en France, j'ai appris à faire des résumés (...); les règles sont très rigides(...). Ici, même à l'université, résumer ça veut dire qu'il faut écrire un texte court et présenter l'idée générale du texte; ce n'est pas très précis (...). Quand je résume en portugais, j'observe les règles du résumé en français.*

Il s'agit ici surtout de l'importation, dans le cadre de la compétence pragmatique, des principes d'organisation, de structuration et d'adaptation/adéquation des messages identifiés dans le CECR (CE 2001 : 96) d'une langue-culture à une autre, en l'occurrence de la langue-culture étrangère à la langue-culture maternelle dans le cas du sujet E7(l) et du processus inverse pour le sujet E16(f).

Les travaux d'observation assurés par le chercheur-enseignant ont permis de conclure que les sujets, futurs enseignants de français langue-culture étrangère, dans le cadre d'une approche d'ordre plutôt expérientiel que fondamental et réfléchi, manifestent, en fonction d'un processus d'auto-évaluation correspondant, des représentations, d'une part, hautement favorables en termes de performance de leurs compétences langagières autant en portugais qu'en français, que ces langues-cultures soient

maternelle ou étrangère, et, d'autre part, relativement médianes en ce qui concerne l'anglais langue-culture étrangère.

De plus, dans une perspective d'ordre plurilingue, ces sujets reconnaissent qu'il y a lieu à des influences uni- et pluridirectionnelles entre les langues-cultures de leur répertoire plurilingue qui se traduisent par l'importation/exportation, de façon à la fois extensive et, dans une certaine mesure, systématique, d'éléments de contenus lexicaux, grammaticaux et sémantiques et/ou, de façon sinon plus réfléchie du moins plus timide et ponctuelle, de structuration, organisation, adaptation/adéquation discursives entre les langues-cultures qui constituent leur répertoire plurilingue. Ils passent néanmoins sous silence les influences d'ordre autant phonologique, orthographique et orthoépique – qui relèvent de la compétence linguistique – que fonctionnel et interactionnel, qui s'inscrivent dans la compétence pragmatique.

En ce qui concerne la compétence sociolinguistique, les sujets centrent surtout leur attention sur les marqueurs de relations sociales, et en particulier sur le choix et l'usage de formes d'adresse et, par conséquent, négligent, par exemple les règles de politesse et les différences de registres, telles qu'elles sont définies dans le CECR (CE 2001 : 93-95), ce qui relève d'une approche interculturelle, bien que celle-ci se limite à la constatation des différences et omette les analogies, mais sans conséquences objectives dans la pratique langagière correspondante.

La phase *observation* terminée⁶⁹, et celle de la *problématisation* ayant été déjà avancée dans le cadre de la

⁶⁹. Pour des raisons de logique de présentation écrite de la recherche, les phases de *formulation* et *contextualisation* ne font ici l'objet d'une explicitation, même sommaire, dans la mesure où le contenu de chacune de ces phases se trouve développé à des moments précis du corps textuel de cet écrit, notamment lors de la présentation du design de la recherche.

présentation de l'étude de cas, il s'impose d'attirer l'attention sur le fait que, dans le cadre de la phase de *conceptualisation-théorisation* de la recherche – elle aussi explicitée supra dans l'économie de cet écrit, notamment à deux reprises : aux moments où sont indiqués, d'une part, les référentiels scientifiques et, d'autre part, les questions d'investigation –, le chercheur-enseignant a effectué des travaux relevant des actes professionnels d'enseignement de la dimension planification qui s'impose dans toute situation d'enseignement-apprentissage en matière d'éducation aux langues-cultures étrangères en milieu universitaire. On pense notamment à la discipline didactique dans le contexte de laquelle s'est déroulée cette étude, et dont les traits essentiels sont mis en évidence plus avant dans cet écrit, plus concrètement lors de l'exposition des activités de mise en actes des propositions d'action se rapportant à la phase d'*intervention*. Celle-ci a justement pour objectif, rappelons-le, de mettre en actes sur le terrain, en l'occurrence dans la situation éducative préalablement observée, la (les) proposition(s) d'intervention ayant pour but d'optimiser/maximaliser l'approche didactologique de l'(auto-)évaluation des compétences langagières autant dans une perspective monolingue que dans une optique plurilingue, et dans ce dernier cas de figure, de par une approche proprement interculturelle, dans la mesure où les sujets de l'étude de cas sont censés devenir enseignants des disciplines scolaires correspondantes au portugais langue-culture maternelle et au français langue-culture étrangère dans le cadre du système éducatif portugais.

Pour ce faire, le chercheur-enseignant a proposé aux sujets de l'étude de cas, en tant qu'étudiants-apprenants de savoirs didactologiques, didactiques et méthodologiques, un ensemble d'exercices d'(auto-)évaluation des compétences langagières inscrites dans un répertoire plurilingue se traduisant, globalement et pour l'essentiel, par le repérage et la caractérisation, d'abord dans une optique prioritairement à

la fois plurilingue et interculturelle, et par rapport à des situations de communication langagière autant orales qu'écrites plurielles et diverses propres à l'agir social des langues-cultures portugaise et française, et subsidiairement de la langue-culture anglaise. Ces exercices se sont traduits essentiellement par le relevé – par le recours à la technique pédagogique communément dénommée *brainstorming* –, l'identification et la catégorisation, notamment à l'aide des indicateurs descriptifs des compétences langagières inscrites dans le CECR (CE 2001 : 86-101), – en groupes aléatoirement constitués, exception faite, d'une part, aux chiffres minimum (3) et maximum (5) de membres et, d'autre part, à la non présence de plus d'un sujet francophone par groupe –, d'influences uni- et bi-/pluridirectionnelles entre les trois langues-cultures sur le plan des compétences langagières des sujets en tant qu'usagers, quoique dans des situations et des contextes différents et à des niveaux de performance divers, de ces trois mêmes langues-cultures.

Dans la mesure où le reportage détaillé de ces exercices se révèle non praticable dans le cadre de l'économie de cet écrit⁷⁰, la présentation des produits de l'apprentissage correspondant font l'objet d'une présentation différée et synthétique par le biais des contenus explicités dans la phase de validation subséquente de la recherche.

Pour ce qui est de la phase de *validation*, dont l'objectif a consisté à vérifier sur le terrain si la mise en actes lors de la phase d'intervention des propositions d'action suggérées par l'investigation a réussi alors à produire les résultats attendus, les données inscrites ont émergé immédiatement après les travaux de la phase d'intervention et

⁷⁰. La présentation des contenus sous forme de produits concrets est ici omise en raison de leur intension et extension ; dans le cadre du reportage de cette étude de cas, la priorité, en termes de résultats de recherche, est conférée aux déclarations/réflexions des sujets, sommairement présentées plus avant dans cet écrit, de façon à vérifier la saisie, voire la conscientisation, de l'objet d'étude par ces mêmes sujets.

ont été l'objet de registre dans les portfolios d'apprentissage disciplinaire des sujets. Dans un souci de précision des données émanant de la phase de validation de la recherche, et une fois conclu le processus institutionnel d'évaluation des étudiants-apprenants de la discipline, et dans la mesure où le chercheur-enseignant a accédé aux portfolios d'apprentissage des sujets de l'étude de cas⁷¹, la transcription, qui suit et dûment autorisée par les auteurs respectifs, d'extraits choisis de textes se rapportant à l'objet d'étude dans le cadre des travaux de la discipline témoigne la prise de conscience par les sujets, d'une part, de l'impact implicite et/ou explicite, autant d'ordre unidirectionnel que bi-/pluridirectionnel, des propriétés relevant de compétences langagières des trois langues-cultures constitutives de leur répertoire plurilingue et, d'autre part, de l'émergence de proto-compétences langagières proprement plurilingues, et donc d'ordre interculturel, correspondant au concept d'un plurilinguisme un :

E4(l) : *En effet, je m'aperçois maintenant que les influences entre les trois langues-cultures principales de mon répertoire plurilingue ne se limitent pas à des influences de type lexical ou grammatical (...); à force de lire beaucoup de textes en français ces dernières années, ici à l'université, mon discours a assimilé des règles discursives qui sont moins lourdes que les portugaises, surtout au niveau de la structuration du discours (...)*

⁷¹. Quoique le processus d'évaluation des étudiants-apprenants de la discipline considère diverses sections du portfolio individuel de chacun d'entre eux, la section portant sur les réflexions personnelles, voire expérientielles, correspondantes n'ont fait l'objet d'une étude de la part de l'enseignant qu'une fois affichés les résultats scolaires finaux respectifs, de façon à assurer, autant possible soit-il, la pleine liberté d'expression des perceptions étudiantes, sans qu'il y ait lieu à des retombées, favorables ou défavorables, sur ces classifications.

E6(f) : *Quand j'y pense bien, je vérifie que le fait d'avoir appris deux langues-cultures depuis toujours (le portugais au sein de ma famille et le français surtout à l'école, mais aussi avec mes parents à la maison en France) a donné le jour à des compétences langagières luso-françaises et franco-portugaises, bien que le poids de la langue-culture française soit plus lourd, plus présent. (...) Je parle le français et le portugais, mais en termes culturels, mon répertoire est le résultat d'un mélange. (...) Comme je suis rentrée assez tôt au Portugal (j'avais 15 ans), il y a des choses, comme par exemple, des tournures courantes que je ne maîtrise plus, surtout avec mes cousins qui ont toujours vécu en France (...).*

E7(l) : *L'année passée, pendant les grandes vacances, en parlant avec une étudiante américaine qui visitait le Portugal, et comme on parlait de politique, je lui ai dit en anglais qu'elle était très libérale (« You are very liberal ») ; par sa réaction, j'ai tout suite compris qu'elle n'avait pas beaucoup aimé mon appréciation (...) ; après, j'ai compris que pour cette Américaine, l'adjectif « libéral » est plutôt ambigu aux États-Unis : parfois, c'est une forme soft de dire qu'une personne est politiquement très à gauche (...). Au Portugal, quand on parle de politique et qu'on dit qu'une personne est libérale, ça veut dire qu'elle est plutôt à droite ! (...) Voilà une preuve que tous les mots n'ont pas la même valeur objective dans toutes les langues et toutes les cultures. Pour ne pas commettre d'erreurs de ce type (qui peuvent créer des situations d'embarras, de conflits), il faut maîtriser les nuances de sens en langue-culture étrangère ; dans notre langue-culture maternelle, ce problème ne se pose pratiquement pas, c'est implicite.*

- E13(f) : *Mon anglais est assez pénible, mais quand je regarde les chaînes de télé anglophones, je parviens à comprendre les idées générales de ce qui est dit (...). Lors des attaques du 11 septembre à New York, je sautais de chaîne en chaîne, mais je voyais surtout CNN et je comprenais en gros ce qu'ils disaient (...) C'est comme pour l'espagnol, je n'ai jamais appris la langue, mais je comprends assez bien ce que j'entends et ce que je lis, notamment ici à l'université. J'ai compris ce qui se passait grâce à un melting-pot langagier.*
- E14(l) : *Ce ne sont pas seulement les mots et la grammaire qui passent de langue en langue (...); par exemple, le mot fastfood est un mot anglais des États-Unis, mais il est entré partout dans le monde, notamment au Portugal et en France (...); ce n'est pas seulement une question linguistique, c'est une forme de vie, de manger (...). Dans un McDonald, si je veux manger, je dois, par exemple demander un Big Mac que ce soit au Portugal, en France ou aux États-Unis !*
- E15(l) : *Quand je parle avec des étudiants étrangers qui étudient ici à l'université et qui viennent juste d'arriver au Portugal, il faut bien que je parle l'anglais (...), je m'aperçois que certaines formules que j'emploie pour interrompre mon interlocuteur, par exemple, ne fonctionnent pas : ce sont des formules portugaises traduites mot à mot et je ne me fais pas comprendre ; alors ce sont les gestes qui « parlent ».*

En plus de l'apprentissage, de la confirmation et/ou de l'élargissement de la prise de conscience qu'il existe des passerelles d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique entre les différentes langues-cultures d'un même répertoire plurilingue, les sujets font preuve d'avoir saisi la

complexité des rapports qui s'établissent entre les diverses composantes langagières de leur répertoire, dont les registres écrits (surtout ceux des sujets E6(f), E13(f) et E14(l) en constituent une amorce exemplaire en termes de modalisation verbale, comme le témoigne de façon assez remarquable l'extrait choisi suivant :

E16(f) : *Il y a deux ans, je suis allée dans plusieurs pays baltiques ; comme ils parlent surtout l'anglais et mon anglais est très faible oralement, pour pouvoir parler avec des jeunes qui ne parlaient que leur langue et pas mal d'anglais, j'ai dû recourir à toutes mes connaissances de français, d'anglais, d'espagnol (qu'ils comprenaient pour l'essentiel), quelques mots italiens, mais pas de portugais ! C'étaient des conversations plurilingues : on utilisait tous plusieurs langues à la fois et on mélangeait les gestes de toutes les langues pour ce faire comprendre. C'est comme si une nouvelle langue-culture s'était formée en fonction des besoins de communication, non pas une « lingua franca » type anglais contemporain, parce que celui-ci pense pouvoir « neutraliser » les marques culturelles.*

En plus du fait que tous les sujets de l'étude de cas retiennent, quoiqu'à des degrés différents, la matière dans leurs écrits et manifestent la prise en compte du besoin de bien peser le rapport, plutôt pour le bien que pour le mal, entre les compétences langagières relevant de diverses langues-cultures inscrites dans un même répertoire plurilingue, notamment à des fins de communication langagière conçue en tant qu'agir social, ces mêmes sujets mettent en évidence les liens interculturels intrinsèques qui s'établissent entre les langues-cultures en contact et le fait que cette relation doit être mise en place au sein du processus d'enseignement-apprentissage de toute langue-culture, et en

particulier des langues-cultures étrangères, comme le suggère l'extrait suivant :

E14(l) : *L'école devrait organiser des moments de type scolaire et ludique où tous les apprenants de langues-cultures puissent se rencontrer (...). Au lieu de classes différentes pour chaque langue-culture, on pourrait organiser quelques « classes plurilingues » où on pourrait comparer des contenus lexicaux, grammaticaux, culturels, (...) des formes d'interactions orales (...) dans les différentes langues-cultures (...), simuler des situations de communication avec plusieurs langues-cultures à la fois.*

Afin de conclure les travaux de la phase de validation, il a été demandé aux sujets de remplir à nouveau la grille pour l'auto-évaluation des niveaux communs de compétences (CECR 2001 : 26-27), sans consultation de leur grille de départ, qu'ils avaient remplie avant que le processus d'enseignement-apprentissage de la matière ne débute deux cours plutôt et dont l'intervalle de temps correspondait à dix jours, de façon à constater si leurs représentations évaluatives sur les niveaux de performance de leurs compétences langagières dans les trois langues-cultures retenues se maintenaient ou avaient souffert des changements. Les résultats se présentent comme suit :

Tableau 5 : Niveaux communs de compétences – Auto-évaluation (*a posteriori*)
(Langues-cultures maternelle et étrangères)

			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre	Écouter	L-CM					14	13
		L-CEA					15	2
		L-CEB		5	8	4		
	Lire	L-CM					14	3
		L-CEA					11	6
		L-CEB			15	2		
Parler	Prendre part à une conversation	L-CM					9	8
		L-CEA					16	1
		L-CEB		15	2			
	S'exprimer oralement en continu	L-CM					9	8
		L-CEA					16	1
		L-CEB		15	2			
Écrire	Écrire	L-CM					12	5
		L-CEA				2	14	1
		L-CEB		14	3			

L-CM : Langue-culture maternelle (portugais ou français)
L-CEA : Langue-culture étrangère (français ou portugais)
L-CEB : Langue-culture étrangère (anglais)

Globalement, on vérifie qu'il y a eu lieu à un glissement quasi-majoritaire des représentations se rapportant, pour toutes les dimensions, aux compétences langagières relevant des langues-cultures maternelle et étrangère A (portugais ou français, selon le cas) dans le sens inverse des résultats mis en évidence dans la grille de départ, notamment en descendant d'un niveau, de façon à ce que les sujets se représentent, toutes dimensions confondues, alors plutôt comme des *utilisateurs expérimentés fermement autonomes* (C1) que comme des *utilisateurs expérimentés possédant une maîtrise poussée et consolidée* (C2), alors qu'auparavant la situation était inversée. Quant aux compétences langagières en anglais langue-culture étrangère, et quoiqu'on y registre également la descente d'un niveau, qui ponctuellement change le paradigme de la représentation, notamment avec le passage du niveau B1 (*utilisateur indépendant de niveau seuil*) à celui de A2 (*utilisateur*

élémentaire à des fins de survie), les résultats se révèlent plus stables.

En prenant appui sur les échanges d'opinions entre le chercheur-enseignant et les sujets-apprenants, l'auto-évaluation débouchant sur des représentations de très haut niveau de performance en portugais et en français trouve sa justification dans le fait qu'il s'agit des langues-cultures qu'ils sont censés devoir être capables d'enseigner dans le futur dans le cadre du système éducatif portugais, d'où l'image qu'ils ne peuvent ne pas en avoir si non une maîtrise excellente du moins une maîtrise hautement assurée, image de responsabilité qui ne couvre pas le cas de l'anglais langue-culture étrangère.

Ces derniers résultats non seulement confirment, mais renforcent surtout des résultats antérieurs de la phase de validation de la recherche, lesquels s'étaient déjà constitués comme réponses favorables aux questions d'investigation de l'étude.

4. Discussion et conclusions

Les résultats de la recherche démontrent que, d'une part, les sujets de l'étude de cas, étudiants-apprenants de la discipline dans le cadre de laquelle s'est déroulée cette même étude, ne détenaient au départ qu'une conception plutôt restreinte du concept *compétence langagière*, autant en langue-culture maternelle qu'en langue-culture étrangère, dans la mesure où, pour dire vite, cette compétence ne réunissait, selon eux, que des connaissances singulières d'ordre lexical, grammatical et culturel, dans ce cas plutôt au sens sociologique du terme. Leur définition passait donc sous silence les connaissances qui relèvent des dimensions sociolinguistique et pragmatique propre à la *compétence langagière* entendue comme agir social et un travail d'ordre à la fois didactologique, didactique et méthodologique développé au sein de ladite discipline, mettant l'accent sur

une approche inductive de l'apprentissage des composantes multidimensionnelles, singulières et/ou conjuguées, de toute *compétence langagière communicative*.

Sur le plan de l'(auto-)évaluation de leurs compétences langagières, autant en langue-culture maternelle qu'en langue-culture étrangère, et en résultat de leurs représentations initiales en la matière, la quasi-totalité des sujets manifestaient au départ une appréciation hautement favorable de l'exercice de ces compétences, puisqu'ils situaient leurs performances correspondantes au niveau le plus élevé de maîtrise de l'échelle à des fins d'auto-évaluation des niveaux communs de compétences (CECR 2001 : 26-27).

Toutefois, *a posteriori*, et suite à la prise de conscience, de par un processus d'enseignement-apprentissage ciblé sur la matière, d'une part, de la pluralité/diversité des composantes constituant les compétences langagières censées être propres à chaque langue-culture et, d'autre part, de la complexité des rapports unidirectionnels et bi-/pluridirectionnels entre les compétences langagières des langues-cultures inscrites dans leur répertoire plurilingue, les sujets manifestent des représentations moins soutenues de leurs niveaux de performance en ce qui concerne les compétences langagières des deux langues-cultures qu'ils seront chargés d'enseigner plus tard.

Par conséquent, les hypothèses correspondantes aux questions d'investigation de la recherche se trouvent ainsi confirmées, à savoir : ces futurs enseignants de français langue-culture étrangère (1) possédaient au départ effectivement des représentations (auto-)évaluatives de leurs compétences langagières plutôt favorables en termes performatifs autant en langue-culture maternelle – en l'occurrence le portugais ou le français selon chaque cas – qu'en langue-culture étrangère – soit le français ou le

portugais par rapport à leur langue-culture maternelle et, en outre, moins favorables également en termes performatifs en anglais langue-culture étrangère, sans toutefois reconnaître l'impact implicite ou explicite de ces représentations singulières les unes sur les autres. Les élèves (2) se sont aperçu également du... – (auto-)évaluent le... –⁷² besoin de procéder au traitement conjugué de ces compétences langagières afin d'assurer l'émergence d'une compétence plurilingue une, et, le cas échéant, que ce traitement relève obligatoirement de l'approche interculturelle.

Dans le cadre des limitations de l'étude, il s'impose de souligner que, quoiqu'un approfondissement de la variable concernant le statut lusophone ou francophone des sujets puisse mériter une attention plus détaillée, deux études de cas semblables réalisées les deux premières années scolaires lors desquelles ce type de recherche s'est vérifié, dans la mesure où le nombre d'édition respectif s'élève déjà à cinq, et où cette variable a été considérée à part entière, ont démontré que cette variable est en quelque sorte maîtrisée par le caractère à la fois – pour dire vite – bilingue et biculturel des étudiants.

Toutefois, dans un souci d'affermissement de l'étude, la prise en considération des questions concernant la problématique des compétences langagières communicatives, autant monolingues, relèvent-elles des langues-cultures maternelle ou étrangères, que plurilingues, s'avère indispensable, notamment de façon à contribuer à la formation des futurs enseignants de langue-culture concernés en termes d'outillage de savoirs et de savoir-faire, ainsi que des instruments qui y sont associés, de façon à en amorcer l'introduction didactique et l'implantation méthodologique au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant.

⁷². Il s'impose ici de rappeler, le cas échéant, les conceptions d'évaluation retenues par cette étude : V. note de bas de page 9 supra).

Dans le prolongement de cette étude, les éditions futures correspondantes se devront d'inclure dans leurs travaux une approche plus détaillée d'ordre didactologique de la problématique des compétences langagières dans le cadre d'une approche plurilingue, comme le suggèrent les étudiants – surtout dans leurs écrits inclus dans leur portfolio d'apprentissage – depuis l'édition deuxième de ce type d'étude. Il faut néanmoins reconnaître que l'étude, de par sa nature qualitative et, par conséquent, dans des limites de subsomption acceptables correspondant à l'approche inductive, se doit d'être prudente en ce qui concerne la promotion extensive de son implantation sur le terrain dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures, dans la mesure où ce type d'approche exige aux (futurs) enseignants une maîtrise d'(auto-)évaluation réfléchie et consolidée non seulement de leurs compétences langagières à communiquer autant en langue-culture maternelle qu'en langues-cultures étrangères, mais également, et obligatoirement, dans une perspective *inter(-)culturelle* entre les langues-cultures cibles et la langue-culture source, principalement en matière de son introduction didactique et de son développement méthodologique au sein du processus d'enseignement-apprentissage correspondant, ce qui exige un programme didactologique de formation à l'enseignement durable et conséquent.

Bibliographie

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. Language Testing in Practice. Oxford : Oxford University Press.
- Chambeu, F. 1997. Interculturel : perspective historique. Referências/Ressources, 2.

- Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Coste, D. 2002. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. 1998. Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*.
- Cuq, J.-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dasen, P. & Retschitzki, J. 1989. La recherche interculturelle. Paris : l'Harmattan.
- De Carlo, M. 1998. L'interculturel. Paris : CLE International.
- Demorgon, J. 2005. Critique de l'interculturel. Paris : Economica.
- Dubuc, R. 2002. Manuel pratique de terminologie. Québec : Linguattech éditeur inc.
- Galisson, R. 1990. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 79.
- Galisson, R. 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1994. Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 95.
- Galisson, R. 1999. La Formation en questions. Paris : CLE International.

- Laurier, M. 1998. Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistés par des environnements informatiques multimédias. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 110.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi] 2007. <http://www.tlfi.fr>, visité le 14 juillet 2007.
- Murphy-Lejeune, É. & Zarate, G. 2003. L'auteur social pluriel : évolution politique, positions didactiques. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*.
- Porcher, L. 1987. Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère. Paris : Crédif/Didier.
- Puren, C. 1999. Observation de classes et Didactique des langues. En guise de présentation. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 134.
- Rosen, E. 2007. Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE International.
- Sequeira, F. 1993. A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In Sequeira, F. (Ed.). (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga : Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Silva, J. 2003. La Didactique des langues-cultures – Approche lexico-didactologique de concepts du domaine. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université du Minho (Braga, Portugal).

Quelle place pour l'enseignement de la littérature à l'université ?

Xavier Martin

Parce que la littérature jouit d'un statut spécifique en France, l'école y a développé une approche particulière des textes littéraires. Est-il possible ou souhaitable de reprendre ce type d'approche hors de France ? Afin d'amorcer des réponses, il convient de réfléchir aux processus qui s'enclenchent dans un travail sur des textes littéraires. En effet, plus qu'un simple patrimoine culturel un peu désuet, la littérature peut être un moyen d'aborder la complexité de la langue et du monde. La confrontation avec des textes littéraires est une manière de travailler la langue elle-même, les différents types de discours et leur construction. La littérature peut permettre un dialogue des valeurs ; elle montre qu'il existe différentes manières de penser et de ressentir... En reprenant quelques objectifs du *Cadre européen de référence pour les langues*, cette communication cherchera à recenser les différentes compétences qui peuvent s'acquérir avec la fréquentation de textes littéraires et elle évoquera la question de l'évaluation.

More than just a slightly outdated cultural heritage, literature can be a way to tackle the complexity of the language and the world. A confrontation with literary texts is a way to work on language, various types of discourses and their organizations. Literature can allow a dialogue of values; it shows that there is different ways of thinking and feeling... By taking up some of the objectives of the *Common European Framework of Reference for Languages*, this presentation aims at making an inventory of the competences that one can acquire through literary works and suggesting ways to evaluate them.

A la lecture du *Cadre européen de référence pour les langues*, de référentiels de niveau pour le français, ou de différents ouvrages de didactique, j'ai souvent l'impression que la littérature y occupe peu de place, que les discours se

focalisent sur un certain nombre de compétences à acquérir, et que, dans cette approche par compétences, la littérature se dissout dans l'enseignement, qu'elle y a de moins en moins de place, qu'elle pourrait presque disparaître si l'on n'y prenait garde...

Ce sentiment est sans doute renforcé par ma formation : j'ai accompli toute ma scolarité en France, j'ai suivi des études littéraires dans des universités françaises ; j'ai donc été nourri par cette tradition française d'un enseignement qui s'appuie sur le texte littéraire pour développer bon nombre d'exercices scolaires et universitaires, puis qui sélectionne les élèves et les étudiants.

Dans le cas du français langue étrangère, la question se pose évidemment de ce rapport à la littérature française et à sa place dans l'enseignement en France. Avec les échanges et la mobilité universitaires, chaque année de nombreux étudiants étrangers viennent étudier dans les universités françaises et se trouvent confrontés à cette réalité française.

Il me semble donc intéressant d'amorcer une réflexion sur la place de l'enseignement de la littérature à l'université.

Dans un premier temps, je vais reparcourir le *Cadre européen de référence* et voir quel cadre - justement - il propose pour l'enseignement littéraire, comment cette question est posée et comment s'y organisent les réponses. Ensuite, et ce sera là l'essentiel de ma communication, je vais tenter de recenser les compétences que l'on peut acquérir par la fréquentation des textes littéraires, et surtout je vais essayer de mettre en lumière un certain nombre de processus qui s'enclenchent lors d'un travail sur ce type de textes.

1. Un cadre pour l'enseignement littéraire

1.1 Les objectifs du *Cadre*

Même s'il ne faut pas oublier les enjeux économiques qui sous-tendent ce projet, le *Cadre européen de référence* semble s'appuyer essentiellement sur des valeurs humanistes : il suffit de parcourir le chapitre 5 – la description des compétences de l'utilisateur/apprenant – et le premier – le cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif –, pour s'en convaincre. Quand il est écrit par exemple page 9 : « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. »

Plus loin, le *Cadre* prône une connaissance des langues qui permette à « toutes les catégories de la population » (page 10) : « 1.2 – d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments

1.3 – de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel », ou encore à la même page : « Le Préambule à la *Recommandation R* (98) réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans les domaines des langues vivantes. [...] »

- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace

- entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées
- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles... »

La nouvelle identité supposée naître de l'apprentissage des langues et de la confrontation à l'altérité semble être un des objectifs du projet. De la communication avec l'autre naîtra compréhension mutuelle et tolérance semble dire le *Cadre*... On croirait lire les grands principes humanistes, que le *dictionnaire du littéraire* (2002 : 284-286, article « humanisme ») résume de cette manière : « L'humanisme est un mouvement intellectuel porté par les lettrés, les humanistes de la Renaissance (Pétrarque, Reuchlin, Erasme, Budé, More...) : avec la redécouverte des lettres antiques profanes, humaines, il aspire à rétablir l'esprit critique et la réflexion personnelle. [...] Aussi, d'Erasme à Montaigne en passant par Budé, Rabelais et Vives, l'éducation des enfants est-elle une des préoccupations principales de l'humanisme. L'étude des *bonae litterae* rend l'homme meilleur. La *paideia*, c'est-à-dire l'enseignement des Belles-Lettres, rend ceux qui s'y occupent sérieusement plus humains (*maxime humanissimi*) ».

Si l'on se réfère au *Cadre*, par la pratique des langues, l'Européen deviendra meilleur. Mais si l'humanisme accordait une place capitale au livre, aux Belles-Lettres, en un mot à la littérature, qu'en est-il précisément dans le *Cadre européen de référence* ?

1.2 La place de la littérature dans le *Cadre*

Ce serait sans doute faire un mauvais procès au *Cadre européen de référence* que de l'accuser de négliger la

littérature, car ses auteurs ont bien soin de préciser dans le chapitre 4 - l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur -, dans la partie qui aborde les tâches communicatives et leurs finalités, dans le sous-paragraphe intitulé - utilisation esthétique ou poétique de la langue -, (page 47) : « Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. » La dimension humaniste du projet s'affiche bien ici encore, même si les auteurs reconnaissent la faible part réservée à la littérature dans la rédaction finale du *Cadre*.

Dans le chapitre 6 – les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues -, le *Cadre* propose une série d'approches particulières (6.4.2, page 111), et fait référence explicitement à la littérature à travers cette question « Quelle importance accorder à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ? » Cette question me semble tout à fait légitime au sein de l'institution universitaire. Le *Cadre* pose aussi la question du rôle des textes dans l'enseignement (*ibid.* : 112) et souligne l'importance du rôle des enseignants (*ibid.* : 111) : « Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constituent une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle

que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants. »

Même si le fondement humaniste de la démarche est affiché, même si quelques chapitres soulignent l'importance de la littérature, en fin de compte c'est à chaque institution, à chaque institut ou département et même sans doute à chaque enseignant de trouver une réponse, sa réponse, qui évoluera certainement avec le temps et en fonction du contexte et de l'environnement. Le *Cadre de référence* suppose une prise de conscience des enseignants et des institutions quant à l'importance de la littérature, il suppose aussi une formation des enseignants à cette discipline, mais existe-t-elle vraiment partout ?

Pour aider peut-être à répondre à cette question de la place de la littérature dans l'enseignement universitaire et de façon à ouvrir des pistes de réflexion, je vais maintenant essayer de préciser un certain nombre de processus qui sont à l'œuvre dans un travail sur des textes littéraires et par là décrire les compétences qu'un apprenant pourrait acquérir ou développer par la fréquentation de textes littéraires.

2. Quelques enjeux de la fréquentation des textes littéraires

2.1 La spécificité du texte littéraire

Pour commencer, je ne peux éviter de chercher à définir la spécificité du texte littéraire : qu'est-ce qui distingue le texte littéraire des autres textes ? En quoi sa fréquentation serait-elle ou pourrait-elle être plus bénéfique à l'apprenant qu'un autre type de texte ? Alain Viala propose une définition intéressante dans *Le dictionnaire du littéraire*, (*Dictionnaire du littéraire* 2002 : 349-351, article « littérature ») : « La littérature apparaît ainsi comme un ensemble de textes – et de pratiques de création, transmission

et conservation de ces textes – marqués par une esthétique qui doit assurer par elle-même leur justification (l'intérêt que l'on peut y trouver) et l'adhésion – d'abord en captant son attention, puis en obtenant qu'il partage les vues et sentiments là proposés – du lecteur au spectateur. »

Pour Viala, la littérature suppose ainsi un corpus de textes qui sont admis comme formant la littérature et qui circulent dans l'espace public, ce corpus est régulièrement soumis à des débats qui visent à décider quels textes appartiennent vraiment à ce corpus et pourquoi. A travers ces débats se fonde l'histoire littéraire, « histoire des acceptions et conceptions variables de la littérature » ou « histoire des conflits sur la façon de concevoir, pratiquer et définir la littérature ». Avec cette définition, Viala souligne plusieurs points, j'en retiens quatre principaux :

- 1) la relativité de toute conception de la littérature qui n'est valable que pour une société donnée à un moment précis,
- 2) l'importance du travail de la forme ou esthétique,
- 3) le rapport particulier au lecteur : un texte littéraire se doit de capter et conserver l'attention du lecteur qui est libre – normalement – de refermer le livre à chaque instant, il n'a pas d'obligation vis-à-vis du texte, et l'entraîner dans la lecture complète de l'œuvre,
- 4) le groupe de destinataires d'un texte littéraire est ouvert, un texte littéraire n'est pas destiné à un type de lecteur mais tout individu est susceptible de le lire, quel que soit le lieu ou l'époque. Ceci suppose donc une communication différée, un texte littéraire peut être lu des siècles après sa rédaction sans que sa nature ou l'intérêt qu'il suscite change fondamentalement.

2.2 Une confrontation avec la langue

Aborder un texte littéraire suppose une confrontation avec la langue, le lecteur doit se familiariser avec la langue d'un auteur. Il est confronté à une utilisation spécifique de la langue : ce qui induit un rapport particulier à la norme, à la grammaire et au vocabulaire. Quel que soit le niveau des apprenants, il est possible de trouver des textes qui permettront soit d'illustrer un certain maniement de la langue si l'objectif du cours porte sur la langue. Ou, de manière plus générale, l'enseignant de littérature pourra souligner et faire prendre conscience des emplois de telles ou telles structures grammaticales. Le travail sur des œuvres littéraires doit aussi sensibiliser à des questions de grammaire et de norme. Il va sans dire que la littérature doit permettre à tout lecteur d'enrichir son vocabulaire, là encore sans doute l'enseignant devra avoir à cœur d'amener les étudiants à être curieux, à être attentifs à l'utilisation du vocabulaire. Si ce travail se fait, il en découlera naturellement une prise en compte de l'orthographe, et une amélioration de sa maîtrise.

2.3. Les codes du discours

De la même manière, une prise de conscience pourra se faire des registres de langue employés avec des exemples concrets de formulations dans des contextes précis : des extraits d'œuvres pourront illustrer tel ou tel usage. Ce travail de sensibilisation pourra se faire aussi sur les types de discours et les genres de discours. Si l'on définit le discours comme de « la langue en acte » ou « une réalisation de la langue dans des situations déterminées » (*Dictionnaire du littéraire* 2002 : 152, article « discours »), la littérature se situe du côté du discours. Elle intéresse donc la rhétorique, cet « art du discours » et de l'utilisation de figures visant à la persuasion, de même que la stylistique et la pragmatique. Un travail sur des textes littéraires peut conduire à une réflexion

dans ces domaines, il peut servir de formation aux différents usages du discours et développer des capacités à reconnaître des codes. Sans m'aventurer sur ce terrain, je voudrais tout de même évoquer la démarche de Marc Fumaroli qui travaille sur la rhétorique depuis des années et qui associe cette recherche à une approche historique. Dans *Exercices littéraires - de Rabelais à Paul Valéry*, il analyse - entre autres choses - comment les différents groupes sociaux au cours des siècles ont utilisé les figures de style et les styles littéraires dans des luttes de pouvoir. A partir de recherches sur la rhétorique, sur l'emploi de figures, Fumaroli en vient à retracer et mettre en lumière des épisodes de l'histoire de France à travers des prises de paroles individuelles. Ainsi la littérature, et même la rhétorique, peuvent être des ouvertures sur le monde, la société et l'Histoire.

2.4 Une dimension esthétique

Un travail sur des textes littéraires doit pouvoir aborder et même structurer une approche esthétique, portant sur les genres littéraires et leur évolution. Chaque œuvre s'inscrit dans l'histoire littéraire et y laisse une trace plus ou moins profonde, plus ou moins féconde. On peut lire les œuvres en donnant aux étudiants le contexte historique de leur production, des normes de réception de l'époque de sa publication, et leur réception au fil des siècles. A la dimension historique proprement dit s'ajoute une dimension esthétique qui peut s'attacher à retrouver les diverses sensibilités d'une époque. Par la fréquentation des œuvres littéraires, les étudiants peuvent être initiés aux nombreux points de vues que suscite chaque œuvre. Les courants critiques, sensibles à tel ou tel aspect de l'œuvre, vont analyser certaines de ses facettes. Roland Barthes, dans *Le degré zéro de l'écriture* (1972 : 45-49) analyse, par exemple, l'essor de ce qu'il appelle l'écriture bourgeoise : ses remarques prennent en compte la situation historique et

sociale de la France, le statut de la littérature et l'évolution de la manière d'écrire, le style de romanciers influents... Le recours, même modeste, à la critique littéraire, est une manière d'amener les étudiants à saisir la variété et la richesse des lectures possibles d'une œuvre. Ceci leur permet d'approfondir leur propre lecture et de découvrir et développer leurs goûts personnels : ils peuvent affiner leur sensibilité et ce vers quoi leur intérêt les porte. Ils peuvent aussi saisir les différents choix idéologiques qui conditionnent la conception et la réception des œuvres.

2.5 Une dimension sociale

La littérature peut aussi être un moyen d'aborder plus directement la dimension sociale d'une culture. Tout un pan de la littérature et pas seulement la littérature réaliste ou naturaliste du 19^e siècle s'attache à décrire la vie et les valeurs des différentes classes sociales. Certaines œuvres peuvent servir d'introduction à une approche sociale, voire sociologique d'une société particulière et/ou d'un pays. On peut penser à Zola évidemment dans, par exemple, sa description de la vie des mineurs du nord de la France dans *Germinal* ou des ravages de l'alcoolisme chez les ouvriers parisiens dans *L'Assommoir*. Là encore, un enseignant peut utiliser des œuvres littéraires pour permettre à des étudiants de découvrir ou prendre conscience de certains aspects d'une société donnée. Par la fiction, la narration de petites histoires, la littérature se fait porteuse d'une représentation du monde qui peut vraiment être éclairante. Certes la littérature ne remplace pas un livre d'histoire ou le travail d'un sociologue... Mais une œuvre littéraire a la capacité de faire revivre tout un monde et de donner à saisir des rapports subtils entre des éléments épars d'une globalité.

2.6 Une expérience humaine

Todorov s'attache à décrire ce que peut nous apprendre la littérature (*La littérature en péril*, 2007 : 72-73) : « Comme la philosophie, comme les sciences humaines, la littérature est pensée et connaissance du monde psychique et social que nous habitons. La réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simplement (mais, en même temps, rien n'est plus complexe), l'expérience humaine. » Todorov oppose la philosophie qui se met dans l'abstraction à partir de concepts et de lois générales à la littérature qui en reste aux expériences multiples du vécu. Selon lui (*ibid.* : 74) : « l'écrivain n'assène pas une thèse, mais incite le lecteur à la formuler : il propose plutôt qu'il n'impose, il laisse donc son lecteur libre et en même temps l'incite à devenir plus actif. Par un usage évocateur des mots, par un recours aux histoires, aux exemples, aux cas particuliers, l'œuvre littéraire met en branle notre appareil d'interprétation symbolique, réveille nos capacités d'association et provoque un mouvement donc les ondes de choc se poursuivent longtemps après le contact initial. »

Je voudrais souligner cette idée de la liberté du lecteur et du rôle actif qu'il doit tenir : c'est à lui d'interpréter tous les signes contenus dans une œuvre. L'œuvre littéraire est une invitation stimulante à interpréter.

2.7 Littérature et interprétation

Pierre Bayard explore dans plusieurs ouvrages cette relation entre lecture et interprétation. Dans *Enquête sur Hamlet – le dialogue de sourds*, il s'interroge sur la multiplicité des interprétations possibles d'un même texte et en vient à redéfinir la notion de texte (Bayard 2002 : 46) : « Un texte ne se réduit pas au texte seul. Il est composé des produits de ce travail psychique que la lecture suscite et sans lequel il ne serait même pas lisible. Travail d'images, de

mots, d'affects qui ne sont pas secondaires à la lecture, mais en forment l'essence même. » Il en tire les conséquences pour la littérature (*ibid.* : 48-49) : « Une œuvre littéraire n'est jamais complète, [...] elle ne donne pas à voir et à vivre un univers entier, mais délivre une série d'informations parcellaires qui ne seraient pas suffisantes sans notre intervention. Il serait plus juste alors de parler, à propos de cet espace littéraire insuffisant, de *fragments de monde*. Dès lors, *l'activité de la lecture et de la critique est contrainte de compléter ce monde*. Ajouter des données là où elles font défaut, finir les descriptions, poursuivre des pensées inachevées, inventer du passé et de l'avenir au texte. Ainsi l'œuvre se prolonge-t-elle chez chaque lecteur, qui, en venant l'habiter, la termine temporairement pour lui-même. [...] On peut supposer que son mouvement est largement déterminé – par exemple du point de vue des phénomènes identificatoires – par l'inconscient du lecteur. »

Ce que souligne ici Bayard, c'est que la lecture engage le lecteur qui va décrypter un texte à partir de ce qu'il est lui lecteur. Ainsi la lecture se révèle un exercice plus riche qu'il n'y paraît généralement, et moins anodin puisque l'interprétation que l'on fait d'un texte révèle des facettes de notre inconscient. (Un aspect important de la recherche de Pierre Bayard, psychanalyste et professeur de littérature, consiste à mettre en parallèle psychanalyse et littérature et à analyser comment elles peuvent s'enrichir mutuellement, mais sans jamais réduire la littérature à une matière première qui serait travaillée par la psychanalyse.)

2.8 Une connaissance de soi et des autres

Todorov (2007 : 15-16) évoque encore d'autres aspects de la littérature : « Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous

sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et de beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. »

On voit ici que ce que dit Todorov des bienfaits de la littérature correspond aux objectifs du *Cadre de référence* en matière d'ouverture aux autres et d'interaction. Plus loin, il écrit (*ibid.* : 24-25) : « En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit ces œuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son expérience ; ce faisant il se comprend mieux lui-même. La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. » S'exprime ici l'idée que par la littérature le lecteur va pouvoir mieux se comprendre et mieux comprendre les autres. D'une certaine manière, le lecteur est confronté à ce que Aron et Viala (2005 : 82) appellent « la diversité des opinions et façons de penser et ressentir ». A travers la description de personnages et de situations, le lecteur va pouvoir reconnaître des scènes qu'il a lui-même vécues, des traits de caractères semblables aux siens ou à ceux qui l'entourent. Grâce au texte littéraire, une distance lui est offerte qu'il pourra utiliser pour approfondir, clarifier la connaissance ou la perception qu'il a de lui-même, des autres et de son environnement. On comprend ainsi pourquoi Todorov (2007 : 88-89) évoque l'intérêt de l'enseignement littéraire comme base de toute formation impliquant des relations humaines : « L'objet de la

littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain. Quelle meilleure introduction à la compréhension des conduites et des passions humaines qu'une immersion dans l'œuvre des grands écrivains qui s'emploient à cette tâche depuis des millénaires ? Et, du coup : quelle meilleure préparation à toutes les professions fondées sur les rapports humains ? [...] Les études littéraires trouveraient ainsi leur place au sein des humanités, à côté de l'histoire des événements et des idées, toutes ces disciplines faisant progresser la pensée en se nourrissant autant des œuvres que des doctrines, des actions politiques que des mutations sociales, de la vie des peuples que de celle des individus. »

Todorov dénonce le piège qui serait de faire de l'enseignement littéraire une discipline technique préoccupée uniquement de l'utilisation et de la fabrication d'outils littéraires, de débats critiques sur la validité de tel ou tel outil qui négligerait un travail sur le sens, la signification d'une œuvre.

2.9 Evaluer

On peut mesurer maintenant la difficulté à parler d'évaluation dans un contexte aussi ouvert. Les traditions nationales sont si prégnantes tant au niveau de l'enseignement littéraire qu'à celui de l'évaluation. De plus, chaque institution doit s'adapter à des contraintes externes de plus en plus nombreuses. Chaque enseignant possède une sensibilité propre, avec le temps il a tendance à développer une approche particulière des textes à l'intérieur même du système dans lequel il se trouve. Dès lors, comment élaborer un travail sur des textes littéraires qui pourrait déboucher sur une évaluation la plus objective possible ? Les paramètres à prendre en compte sont si nombreux, les objectifs peuvent varier du tout au tout selon les contextes. Comment contrer ce

risque d'éclatement - que chacun aborde les textes à sa manière - si l'on cherche à délivrer des diplômes qui sanctionnent des compétences acquises et des savoir-faire établis sur des bases nationales ou internationales ? Il y a un équilibre à trouver entre ce qui relève des connaissances générales : histoire littéraire, auteurs, mouvements, genres, théories et méthodes d'analyse, ... et la capacité individuelle à faire parler un texte pour soi, à enrichir son domaine intime en laissant résonner en soi les échos d'une œuvre qui ouvre sur des univers inexplorés. L'évaluation peut porter sur des savoirs mais aussi sur la capacité de l'étudiant à interagir avec un texte littéraire, à le faire parler, à l'expliquer. On peut ainsi retrouver la perspective actionnelle chère au *Cadre* dans l'enseignement de la littérature et dans la manière d'évaluer les productions des étudiants.

Les objectifs du *Cadre de référence* s'inspirent en partie de grands principes humanistes qui voient dans la fréquentation des textes un accès au savoir et un moyen de rendre l'homme meilleur et plus apte à communiquer et comprendre ses semblables. A l'échelle européenne, l'apprentissage des langues étrangères vise certes à faciliter la circulation des hommes sur le marché du travail dans un marché commun, mais aussi à développer tolérance et respect pour les cultures des Autres. Le *Cadre* semble conscient de la richesse de la littérature pour l'enseignement mais évoque, en fin de compte, assez peu de compétences qui pourraient être acquises par la fréquentation des textes littéraires.

En m'appuyant sur des auteurs reconnus, j'ai essayé de dégager un maximum de domaines qu'un travail sur des textes littéraires peut ouvrir à des étudiants. La littérature impose une confrontation à la langue. La compréhension d'un texte passe par une phase d'explication du vocabulaire, de constructions grammaticales, de normes qui doit être bénéfique à l'ensemble de l'apprentissage de la langue. Les étudiants pourront être initiés aux différents types de discours et à leurs codes, il y a des ponts à construire entre

l'enseignement de la littérature proprement dit et la rhétorique, la stylistique, la pragmatique... Par son travail sur la forme, la littérature a une histoire qui est liée à l'Histoire générale, à l'histoire de l'art et aux rapports entre les différents groupes sociaux. Elle se façonne en fonction des genres littéraires et des théories qui cherchent à les définir. Par une approche ciblée, le travail sur des textes littéraires peut conduire dans des directions multiples qui, toujours, approfondissent au moins la culture générale des étudiants. Une lecture régulière familiarise la sensibilisation à des manières différentes de penser, de ressentir, d'exprimer ses émotions ; le lecteur est amené à s'extraire de son milieu d'origine et à découvrir d'autres façons de vivre et d'être. Il en résulte la possibilité d'une meilleure compréhension de soi et des autres. Il y a une dimension psychologique dans la littérature quand elle travaille sur des personnages qui rejaillit sur le lecteur. On peut voir aussi dans la littérature un rapport très particulier au monde, la lecture étant un moyen d'engager son inconscient dans un processus d'interprétation des textes.

La littérature peut être une ouverture sur l'une des multiples facettes de l'expérience humaine et une manière d'appréhender le monde. Il serait judicieux de penser à laisser une place au plaisir dans l'enseignement littéraire, le plaisir de lire n'est pas une notion abstraite. Il faudrait laisser une place aussi à la liberté car la littérature ouvre aussi à d'autres mondes, à d'autres possibles...

Bibliographie

Aron P. & Viala A., 2005, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF.

Aron P., Saint-Jacques D. & Viala A. (dir), 2002, *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF.

- Barthes R., 1972, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil.
- Bayard P., 2002, *Enquête sur Hamlet – le dialogue de sourds*, Paris, Les éditions de minuit.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Fumaroli M., 2006, *Exercices littéraires - de Rabelais à Paul Valéry*, Paris, Gallimard.
- Todorov T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion

IV – Questioning the use of alternative assessment
IV – Interrogations sur les évaluations
alternatives

Assessment of linguistic and cultural progress in North American students learning Spanish in Spain using oral proficiency interviews, language contact profiles, and weblogs

Teresa Bordón and Kim Griffin

The article describes the first steps taken in a pilot project that will become a complete assessment program for undergraduate and graduate students studying in Spain. We report here on the results of pre-semester and post-semester oral proficiency interviews. Although language contact profiles and weblogs will be included in the pilot and posterior assessment programs, results will not be discussed in this article pending completion of the pilot program.

Introduction

One of the most recent areas of interest in second language acquisition research is learning context. Of course context has always been an important issue, but it is only recently that researchers have begun to define characteristics of different learning contexts and then search for significant relationships between those characteristics and progress in a second language. (Freed et al. 2004, Liskin-Gasparro 1998, Collentine 2004, Segalowitz et al. 2004, Collentine et al. 2004). These studies have taken on special relevance as the number of university students who study abroad increases, and research has begun to focus on language acquisition in the study abroad learning context; principally with regard to oral production skills and grammatical concepts.

The research base so far is still in incipient stages and much is to be done, but the first results suggest the following:

- There are three learning contexts that are currently being defined and contrasted:
 - At home study-language study in a L1 environment
 - Domestic immersion study-language study in a L2 environment without leaving the country where the L1 is spoken
 - Study abroad-language study in a L2 environment through travel to a country where the L2 is spoken
- Evidence so far points to the domestic immersion context as that which provides the most significant language gain, followed by study abroad and then at-home contexts.
- A breakdown of factors within contexts yields different progress in different skills; in very general terms, at-home study improves grammar concept learning, study abroad improves lexical development and some oral production (fluency and pronunciation), and domestic immersion improves all areas.
- The activity of writing outside of class time has been shown to be positively correlated with progress in oral production.
- Informal interactive use of the language while abroad has been significantly correlated with language gain.

Even with this exiguous research base, what has become very clear is that simply being in any one of the contexts does not imply the rate and level of acquisition that one would expect. For example, study abroad has long been touted as the “best” way to learn a language. With research we are now seeing that students who study abroad are merely

exposed to the potential for opportunities to engage and interact in meaningful communication that may lead to acquisition. However, there are numerous other factors that must exist for that potential to serve as a conduit for real language acquisition. Individual learning differences combined with personality factors and acculturation issues combine to affect acquisition in a positive or negative way when students are abroad. In other words, individuals must come to terms with being an integral part of the target culture in order for progressive acquisition to occur. Based upon the initial theories by Schumann (1978a), Andersen (1981, 1983a 1983b), and Giles (1982), second-language acquisition correlates closely with social proximity or distance; a function of the quality and quantity of language input to which learners have access.

Origins of the project

One of the principal proponents of study abroad is Middlebury College, a liberal arts college in Vermont (USA) with programs in numerous languages and countries. A leader in study abroad programs for over 50 years, Middlebury is well positioned to undertake a full research program that shows the type of language acquisition that takes place in the study abroad context.

The Middlebury College Program in Spain has taken first steps towards an ambitious assessment program (to be developed over the next four years), beginning with undergraduate students to be followed later by assessment of graduate students. Before we begin to describe the research, we will refer to the *Common European Framework of References for Languages (CEFR)* as the document from which much of the research takes its direction.

Previous to planning a research program, we found it necessary to come to a consensus on how we define language

use. The following text from the CEFR summarizes the definition that is in line with our research:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies** which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences (CEFR 9).

Goals of the assessment project

The goals of the research are based on the consideration of “an individual who is in the process of acquiring a language to be used for communication, which implies to develop knowledge and skills, taking into account the cultural context in which language is set.” (CEFR 1) The learner is considered as a social agent who “forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity” (CEFR 1). The process involves the “development of the learners whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture” (CEFR 1). Furthermore language use involves “cognitive, emotional and volitional resources” (CEFR 9) needed in order to be able to carry out communication in the most effective manner, all of which must be considered in a research program.

Goals related to learners as social agents

Language learners perceived as social agents come into contact with social groups while they are in the study abroad context. Such groups may or may not be similar to those with whom they come into contact in their L1 social context. In any case, the characteristics of the social contacts vary in accordance with learner needs, desires, and opportunities (many times involving random chance). The social contacts (or lack of them) weigh significantly in the rate and level of language gain.

Therefore, the hypotheses that underlie the research are:

- | **In-depth immersion in a study abroad context affects the level of language proficiency from a sociocultural perspective**

How immersion in a study abroad context affects the level of language proficiency has been the object of previous studies (Carlson 1990; Dufon & Churchill 2006; Yager 1998) just to mention a few of those that include similar goals as our research.

- | **Study abroad implies a change of general linguistic competence (vertical dimension) and an increase of accuracy and appropriateness (horizontal dimension)**

The scales of measurement for the different instruments used in this research are both quantitative and qualitative.

- | **The process of modifying the learners' interlanguage involves motivational factors**

The acquisition of a second language is subject to a series of interacting variables that can be classified in two general groups; external and internal variables. The external variables refer to learning context and the type of input available in the context, and the

internal variables are those inherent in the learners themselves. The idea is that the learning context (as an external variable) does not act in isolation from the internal variables.

Goals related to learners as intercultural agents

As regards the language learner as an “intercultural agent”, the research described here reflects the following:

- | **An identification of samples of the experience of “otherness” in language and culture**
- | **An analysis of the samples obtained on how the learner reacts and adapts to a different culture**
- | **The correlation between learner introspection on “otherness” to language gain.**

In order to elicit valid information on the acculturation process it is necessary to observe tasks that involve reflection and introspection, while at the same time offering language that can be analyzed. A channel of language use (weblogs) was used to observe how learners identify, comment on, and explicitly refer to “otherness”. Besides “otherness”, general phases of the evolution of the acculturation process will be observed in conjunction with language use.

Instruments and data collection

In order to assess language gain, data was collected through a variety of instruments:

Table 1. Measurement instruments and data collected

Oral Proficiency Interviews	Spoken language: expression and interaction
Student weblogs	Written language expression Acculturation phases and content
Language Contact Profile	Language background and use
Self assessment (European Language Passport)	Language level

Spoken language: expression and interaction

The purpose of collecting spoken data is to obtain a lengthy enough sample to reflect the learner's capacity for expressing him or herself as well as the way he or she interacts with others in the language. Each of these functions of oral language implies and requires different ways of using the language, so both need to be assessed. The Oral Proficiency Interview technique offers a standardized format, that many researchers consider to be both reliable and valid.

Written language: student weblogs

The choice of using weblogs as a measurement instrument was made because we have observed that the weblogs (written in the second language) reflect more than any other medium, language use that is introspective, reflective and at the same time spontaneous and individual. The learner as intercultural agent as seen through a weblog makes constant references to the "other" culture, while at the same time revealing phases of adaptation to the "otherness". There is also an interactive aspect to weblogs in which the

learners both express their ideas and also engage in correspondence with familiar or unfamiliar people who react to their ideas.

Language contact profiles

The use of questionnaires in this study is intended to yield information about informal language use; that is a description of the frequency and duration of contacts with speakers of the language. Language gain has already been shown to be related to such contacts, and the Language Contact Profile (Freed et al. 2004) is being used frequently in such attempts to relate the two. There are two versions of the profile, both of which were used:

Pre semester version:

Background information-12 items (including 2 graphs) some of which are multi-part items

Language use-5 items some of which are multi-part items

Post semester version:

Description of living context-1 item

Frequency and duration of contacts-8 questions with a total of 25 items to answer

Student self assessment (European Language Passport)

It is also the intent of this study to recognize that individual learners are extremely cognizant of their own level of language. They know and can report on their abilities by using functional descriptors that indicate what they can do and what they have yet to learn how to do.

The research program

The proposed research includes three phases; a pilot study, the study itself and the posterior analysis of the data.

Pilot study:

- | Collection of spoken language data using OPIs at the beginning and the end of the student's stay in Spain (Spring semester 07).
- | Information from students via the Language Contact Profile: pretest and posttest versions.
- | Review of procedures and readjustment

Study:**Data collection using:**

- | Pre semester and post semester OPIs
- | Pre semester and post semester Language Contact Profile
- | Weblogs throughout the semester
- | Pre semester and post semester self-assessment

Analysis:

- | Check inter-rater reliability of OPIs
- | Report on validity of instruments
- | Establish correlations
- | Apply multiple regression analysis

Results from the pilot study

A total number of 21 subjects participated in the pilot study; all were third-year students who spent one semester in Spain. Twelve studied in an "island program" (a sub-context in which classes are taught in Spanish but exclusively for American students). Nine studied in direct enrollment programs (a sub-context in which students enroll in regular classes at a Spanish university with Spanish students). Subjects completed a pre and post semester version of a Language Contact Profile (Freed et al., 2004) to provide detailed background information on language study and use. They were also given pre and post semester Oral Proficiency Interviews by trained interviewers according to the American Council on the Teaching of Foreign Languages guidelines.

With only a partial return of results so far, we have seen that more than half of the subjects gained one level in the oral proficiency rating, nearly a third gained two levels, and a small minority dropped one level or stayed at the same level. Although the results are too few to draw conclusions at this point, we have seen a slight indication that students who were direct enrolled at Spanish universities showed greater language gain than “island” program students.

Results from the Oral Proficiency Interviews

As we incorporate more data from successive semesters, these indicators will either be reinforced or will need to be modified.

Indicator 1:	All Sede Prim students (“island program”)	53,85% improved by <u>one</u> proficiency level	23,08% improved by <u>two</u> proficiency levels	7,69% improved by <u>three</u> proficiency levels				
Indicator 2:	All Enrolled students	Direct 18,18% improved by <u>one</u> proficiency level	27,27% improved by <u>two</u> proficiency levels	0% improved by <u>three</u> proficiency levels	27,27% SAME	9,09% lowered 1 level	18,18% did not finish assessment	
Indicator 3:	Comparison among Direct Enrolled students	<p>The order in which the different sites reflected more or less progress in proficiency was:</p> <p>Most progress— SEK Second in progress-- CIII Third in progress-- UCO</p>						

Key: SEK (Universidad Internacional SEK-Segovia), CIII (Universidad Carlos Tercero-Madrid), UCO (Universidad de Córdoba).

The next steps in this research will be to add the writing component by analyzing the weekly weblog that all students wrote during the semester, and also to identify in the weblogs elements that would indicate a personal interaction

with the culture (existential competence or acculturation) as a factor of influence. Eventually our intent is to analyze the study abroad learning context through a multiple regression of factors having to do with language use and cultural integration (or intercultural competence). Cultural integration is measured in terms of out of class activities from the Language Contact Profile as well a self report on behavior and performance within the L2 culture.

Finally, language competence was also be measured using the European Language Passport Self-Evaluation. In a previous study, this measure revealed an extraordinary correlation with scores that students received on placement exams, so although it may require further validation, we feel that the Self-Evaluation serves our purpose here.

Conclusion

The pilot study presented here, along with future phases of the assessment study encompassing additional aspects of acquisition in the study abroad context, take into account linguistic, social, psychological, and situational variables. The results have been and will continue to be contrasted among different study abroad subcontexts (island program, island program within a Spanish university, and direct enrollment in a Spanish university). This comparison of language gain in a study abroad context, should contribute to the understanding of how and why learners manage their language learning experience away from the home campus. Future research calls for a closer analysis of how specific linguistic elements develop in each of the study abroad sub-contexts. Also, more descriptive research is needed to characterize the available input as well as the types of interactions and communication strategies engaged by learners within each sub-context.

Bibliography

- Andersen, R. (ed.) 1981. *New dimensions in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Andersen, R. (ed.). 1983a. *Pidginization and Creolization as language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Andersen, R. (ed.) 1983b. 'Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization' in Andersen (ed.) 1983a.
- Bordón, T. 2006. La evaluación de la actuación oral en aprendices de E/L2 mediante cuadros o escalas de niveles. ASELE 2006 conference proceedings.
- Carlson, J.S. 1990. *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates*. New York: Praeger/Greenwood.
- Collentine, J. 2004. The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second language Acquisition* 26 (2), 227-248.
- Collentine, J. & B. Freed 2004. Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second language Acquisition* 26 (2), 153-171.
- Council of Europe Common European Framework of References for Languages
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html
 Visited on September 26, 2007.
- Dufon, M. A. & E. Churchill (Eds.) 2006. *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon (U.K.): Multilingual Matters.
- European Language Passport or European Language Portfolio
http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html

Visited on September 26, 2007

- Freed, B., N. Segalowitz, & D. Dewey 2004. Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second language Acquisition* 26 (2), 275-301.
- Freed, B., D. Dewey, N. Segalowitz, & R. Halter 2004. The Language Contact Profile. *Studies in Second language Acquisition* 26 (2), 349-355.
- Giles, H. and J. Byrne. 1982. 'An intergroup approach to second language acquisition.' *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 17-40.
- Griffin, K. 2007. El pasaporte europeo lingüístico: Evaluación del nivel de competencia oral en español de anglohablantes que estudian en España. ASELE 2006 conference proceedings.
- Larsen-Freeman, D. & M.H. LONG, *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1995.
- Liskin-Gasparro, J. 1998. Linguistic development in an immersion context: How advanced learners of Spanish perceive SLA. *Modern Language Journal* 82, 159-75.
- Schumann, J. 1978a. The Pidginization Process: A model for second language acquisition. Rowley, Mass.; Newbury House.
- Segalowitz, N., B. Freed, J. Collentine, B. Lafford, N. Lazar, & M. Díaz-Campos 2004. A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers* 10 (Fall), 1-18.
- Yager, K. 1998. Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain. *Hispania* 81 (4), 898-913.

The use of ICT tools to involve the students in their learning/assessment process

Montserrat Iglesias & Cristina Palomeque

The assessment of oral skills has always been a tricky issue for language teachers, who more than often cannot find useful, viable tools in their search for assessment validity and reliability. With the introduction of the ECTS teachers have found themselves in the need to promote autonomous learning and other key competences as well as to enable students to become involved in their own learning process.

This project aimed to provide a tool for students to work autonomously as well as cooperatively. Another objective was to foster reflective learning by presenting awareness-raising oral tasks to students that led to peer assessment and self assessment.

The participants of this project were a group 18 university students studying EFL as part of their Degree in Tourism. ICT tools such as blogs, podcasts and streaming videos were used to work on the students' oral performance.

The results of this study, as well as their pedagogical implications, should help us make our way towards the European Higher Education Area.

Introduction

This study was undertaken with the aim of combining some key aspects in education in the field of English as a Foreign Language of the Degree in Tourism, such as the motivation and the implication of the students in their own learning process and the development of their competencies. Other objectives set in this project were the use of new technologies with pedagogical aims and the introduction of assessment tools, as well as work in and out of the classroom, since in accordance with the ECTS time should be devoted to different types of learning tasks and contexts – namely team work and autonomous work. It is an experimental study that aims to explore new areas of methodological application in

language learning bearing in mind the need for a new curriculum of the Degree in Tourism to comply with the European Higher Education Area standards.

The aims of the project were the following:

- § To work on the reflective and critical capacities of the students in learning and assessment processes.
- § To promote self and peer assessment through new technologies.
- § To develop out-of-class tasks in order to increase the time devoted to learning English within the ECTS.
- § To develop the learners' autonomy as well as other professional competences (teamwork, time management, work organisation, etc.).
- § To work on the communicative competence of the students, focusing on their oral skills.

Communicative competence

The concept of **communicative competence** became popular at the end of the 60s as a reaction to the concept of linguistic competence defined by Chomsky in 1965.

In 1971 Hymes' paper *On Communicative Competence* contributed to the popularity of this concept and put it in relation to education and learning. Hymes coined in 1972 the acronym SPEAKING, which referred to the components of a communicative event. According to Hymes' model of communicative competence, speech events need to be linguistically correct, physically possible, sociolinguistically adequate and consistent with real language use (Hymes, 1972: 284).

Canale and Swain (1980: 27) offered a theoretical framework for communicative competence that Canale would expand on later (1983: 6), especially from the point of view of its pedagogic implications. Canale and Swain's concept of

communicative competence, widely accepted in applied linguistics, was presented as a system of knowledge and ability which is necessary for communication. In other words, communicative competence refers to the knowledge about language and its communicative use, as well as to the ability to use that knowledge in specific, real communication situations.

Canale and Swain identified four components of communicative competence:

- § **Grammatical competence**, related to the linguistic code.
- § **Sociolinguistic competence**, focusing on speech adequacy, both in terms of meaning and form.
- § **Discourse competence**, concerned with text cohesion and coherence.
- § **Strategic competence**, referring to the appropriate use of the resources needed to overcome obstacles for communication.

As for the applicability of this model of communicative competence for educational purposes, Canale stated that in accordance with a communicative approach the aim should be preparing foreign language learners to use language in authentic situations through activities focusing on ability, without leaving aside another type of activities focusing on knowledge. Both aspects should also be taken into account when it comes to assessment. Canale also mentioned the importance of feedback provided by the participants in assessment processes in order to obtain relevant information about their validity, reliability and feasibility.

Assessment

Since these three terms are usually referred to as far as assessment is concerned, let us clarify what is meant by **validity**, **reliability** and **feasibility** by turning to the definitions provided in the Common European Framework of Reference for Languages:

“A test or assessment procedure can be said to have validity to the degree that it can be demonstrated that what is actually assessed (the construct) is what, in the context concerned, should be assessed, and that the information gained is an accurate representation of the proficiency of the candidates(s) concerned.

Reliability, on the other hand, is a technical term. It is basically the extent to which the same rank order of candidates is replicated in two separate (real or simulated) administrations of the same assessment.

(...) An assessment procedure also needs to be practical, to be feasible.” (Common European Framework of Reference for Languages, 2001: 177-178)

From a constructivist approach, assessment is considered an essential component of the teaching/learning process. Even though different types of assessment exist, in higher education contexts assessment should serve a double purpose: the formative aim should not be overridden by certification requirements. Colén, Giné and Imbernón (2006: 40-41) consider that assessment should be continuous, multidimensional, contextualised, collaborative and learner-centred, i.e. the provision of feedback is a key aspect. According to these authors, assessment should be carried out

continuously throughout the teaching/learning process with different approaches:

- § **Initial assessment** should be carried out at the beginning of the academic period to identify each learner's characteristics.
- § **Formative assessment** should provide both teachers and learners with information on the teaching/learning process, since:

“Evaluating students in the process of ‘forming’ their competencies and skills with the goal of helping them to continue that growth process. The key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future continuation (or formation) of learning.”
(Brown, 2004: 6)

- § **Summative assessment** should inform about the degree of achievement of the academic objectives for certification purposes at some certain points, as according to Bachman (1990: 60-61) it reports on the outcomes of learning.

Furthermore, the assessment of students' learning is multidimensional because it involves assessing their knowledge, abilities, capacities, and cognitive and metacognitive strategies. It is not just a question of assessing what learners know, but also their resources and competences, including the ability of learning to learn.

Assessment should also take into account the students' learning context, as meaningful acquisition implies being able to relate different aspects of learning to each other.

In addition, the assessment and management of learners' progress and limitations ought to be a collaborative process that should involve all the players in the

teaching/learning game, i.e. the own students (**self assessment**), their classmates (**peer assessment**) and their teachers. This means that the students should be aware of the rules and that there should be an opportunity for negotiation: they should be familiar with assessment criteria and they should know how assessment is to be conducted.

Finally, assessment should also aim at guiding and supporting students throughout the learning process by providing them with feedback on their progress. Besides, students should also supply feedback on the teaching/learning process so that it can be improved (Colén, Giné and Imbernón, 2006: 50).

Politeness strategies displayed in feedback

Seen the importance of feedback in the learning process, special attention should be paid to politeness strategies when giving feedback. Politeness strategies are developed in order to save the hearers' "face" according to Brown and Levinson (1987: 13). Face refers to the respect and esteem that an individual has for him or herself. Usually people try to avoid making embarrassing comments that threaten the other's "face"

There are four types of politeness strategies described by Brown and Levinson (1978: 74) that sum up human "politeness" behaviour: **bald on-record, negative politeness, positive politeness and off-record-indirect strategy.**

Bald on-record strategies mean that the speaker makes no effort to minimise the threat to the "face" of his/her interlocutor. Positive politeness usually tries to minimise the distance between interlocutors by expressing friendliness and interest, whereas negative politeness implies that the speaker tries to minimise the impact of the speaker's face-threatening comment on his interlocutor. Off-record-indirect strategies refer to when the speaker withdraws himself from making face-threatening comments.

Politeness affects the words and expressions that students choose when providing their peers with feedback. According to Calsamiglia (1995: 161) linguistic politeness is based on recognising that the interpersonal function of language is present on the basis of communicative behaviour.

Key competences

The college of Tourism where this study was carried out needs to work on a teaching/learning approach focusing on competencies in the context of the European Higher Education Area and the key competences that the new curriculum of the Degree in Tourism wishes to develop are based on this need.

A “competent” person has the capacity of solving problems within his/her sphere of influence. Thus, according to Goñi (2005: 88) whereas conceptual knowledge can become out of date, working on the students’ competences is much more useful to integrate them in their personality and enable them to work autonomously.

There are different types of competences. In Catalonia (Spain), the region where this study was carried out, the education system in the context of primary and secondary school is based on a number of basic competences, whereas technical and university degrees are based on professional competences.

Basic or key competences foster the development of capacities, they are applicable to the curriculum contents, they are dynamic and cross-curricular. On the other hand, higher education seeks to foster **professional competences**, as well as those **competences** which are necessary **for life-long learning** according to the document developed by the European Commission’s Directorate-General for Education and Culture (2004: 7-8), such as communication in a foreign language, learning to learn, interpersonal competences, capacity of innovation and digital competence.

Digital competence refers to knowing how to use information and communication technologies (ICT). ICT tools like blogs are a good means to work on student competences and assessment skills. Through blogs student work is not just collected, edited and assessed, but also published for a real audience because of the public nature of blogs.

Regarding cross-curricular competences, these are focused on incorporating values as part of the way of perceiving the others and living in a social context. The key competences developed at the college where the study was conducted were: acting proactively, becoming familiar with teamwork, being customer oriented, working in an international context and transmitting professional and personal values.

Blogs

Blogs have become a very popular tool to promote language use in the EFL class. According to Campbell (2003), there are three types of blogs: the **tutor blog**, the **learner blog** and the **class blog**. A tutor blog is administrated by the teacher and is mainly used to provide learners with extra practice and resources. Learner blogs, on the other hand, are run by individual learners and are usually used to develop their writing skills. The class blog is the result of the collaborative work of a whole class and it can serve a number of different purposes. For instance, it can be a space where learners and teachers can post extra information, share videos, have a discussion or post their assignment.

For the purpose of this research, a class blog was used as a class assignment. The researchers posted videos of their presentations on the blog and students had to comment on them. Further details on the project and on the class blog are provided in the following section.

Data collection

This research was carried out at Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT, a university college attached to the University of Barcelona offering education and training to students wishing to work in different sectors of the Tourism industry. The participants were a group of 16 students of the Diploma in Tourism, a three-year degree. The majority of the participants were 20-21 years old and this was the third year of their university studies for most of them. One of the researchers had been their English teacher for one term and she was also the coordinator of the Foreign Languages Department, and some of them were familiar with the other researcher, since she was an English teacher at that Department as well.

English was a compulsory subject matter of the Diploma in Tourism for one term and students received 6 ECTS credits after having devoted 125 hours - 60 of them in the classroom - to learning the language at a level of B2 within the Common European Framework of Reference for Languages. The participants' level of English was reasonably homogeneous, as an initial placement test had been designed to ensure similar levels of competence.

In terms of assessment, the students could choose between sitting a final exam at the end of the term or doing continuous assessment, which involved attending a minimum of 75% of the classes and carrying out a number of tasks. In the case of the group of students who took part in our research, one of these tasks consisted of undertaking a research project in groups and presenting it orally to the rest of the class, who had to assess their peers' performance. Thus, the mark the participants obtained for their project presentations resulted from combining the marks provided by both their teacher and their peers. In order to train the participants in terms of peer and self assessment several awareness raising tasks had been devised prior to this, such as

individual presentations that had been a springboard for discussing assessment criteria in the classroom.

As part of their assessment, most of the participants were preparing portfolios, seen as a collection of samples of the work they were carrying out throughout the term that supplied evidence of their learning and an opportunity to reflect on their progress critically. The students' portfolios comprised different types of artefacts, such as questionnaires, audio and video recordings, written reports, samples of class activities, etc. The self assessment and peer assessment sheets used for the individual oral presentations had been included in the participants' portfolios.

Two weeks before the end of the term the participants presented their research projects orally to the rest of the class using the support materials they wished. All the groups prepared power point slides and some groups also used DVD players. In turn, all the presentations were video recorded by one of the researchers. Each member of the group was supposed to speak for 5 to 10 minutes and every presenter was required to answer the questions that both the teacher and the audience asked at the end of each group's presentation.

Once the video recordings were given a digital format, they were uploaded in YouTube, and from there they were included in a weblog (<http://englishcett.blogspot.com>) so that the students could access it freely, watch their own performance and those of other students and analyse their strengths and their weaknesses.

The last two sessions of the course were carried out in the computer room. During the first session the blog was presented to the participants. Half of the class was told to watch and analyse their presentations individually, filling in a self assessment report in writing. Meanwhile, the other half had to work in groups to watch and analyse another group's presentation and give feedback by writing at least two comments in the blog referring to the presentation's strengths

and weaknesses. After completing these activities, the two halves of the class exchanged their tasks. Finally, the participants had to give their opinions about the experience by filling in a brief on line questionnaire included in the blog.

During the second session, the participants were asked to read the comments provided by their peers in the blog and write a reply to their comments. They were also recommended to continue using the blog independently once the course had finished.

Research questions

This study originated from three initial research questions, namely:

1. What aspects do students focus on when giving positive and negative feedback? What aspects do students leave out?
2. Do the blog comments reflect the work on assessment criteria carried out throughout the course?
3. How do students express politeness in their comments when providing their peers with feedback?

Analysis and discussion

To carry out this study, a number of areas were identified in order to classify the students' feedback contributions and later analyse them. These areas cover a range of comments on the presentation itself, the presenters' performance and language aspects.

Regarding the presentation itself, a number of subcategories were identified, which were related to previous work (e.g. *The project was very well prepared, we could see that they have worked a lot on it,*), the topic (e.g. *Interesting topic*), the support material (e.g. *Support materials they used were appropriate and useful*) and the structure (e.g. *Well structured presentation*).

Regarding the presenters, the subcategories which were found were related to pronunciation (e.g. *The pronunciation was very good*), professional skills (e.g. *They seemed quiet and professional*), discourse management (e.g. *All of them have explain their section very well and clearly*), analytic ability (e.g. *As well the conclusions were very well found.*), ability to synthesise (e.g. *put across their topic very clearly*) and audience motivation (e.g. *they have grown up more this interest with their performance*).

The last field which was identified, language aspects, only included comments related to vocabulary (e.g. *Good use about the vocabulary*).

Each comment was assigned to one area; however, occasionally, some comments were related to more than one item such as: *They were able to put across their topic very clearly*, which was connected to two subcategories, in this case to “Discourse management” and to “Ability to synthesise”.

As for the results that were gathered from the data analysis it can be stated that students focused on a wider range of aspects when providing positive feedback (see Annex 1). They covered aspects on the presentation itself as well as aspects on the presenters and language aspects. However, whilst providing negative feedback students mainly focused on the presentation itself rather than on the presenters’ skills and language aspects were overridden. Thus, the vast majority of comments referred to support materials (a breakdown of the specific items commented on can be seen in Table 1). This is probably due to the fact that comments on support materials are the most “face-saving” item to give negative feedback on.

Table 1. Type and frequency of comments referring to support materials.

Aspect	Items	Frequency
Support materials	Slow presentation (rythm, fluency)	2
	Power point is too long (support materials, professional skills)	2
	Reading from the screen	3

The main items students focused on during positive feedback were related to their peers' discourse management, the work done in order to prepare the presentation and the topic, whereas the language aspects of the students' discourse were barely mentioned. Students are more prone to comment on aspects that will help them develop their professional skills and be better communicators; the task goes beyond a language task.

In order to reply to the second research question relating to assessment, the feedback comments provided by the students on the blog were analysed by putting them in relation with the self assessment and peer assessment sheets used to report on the students' oral presentations (see these assessment sheets in Annex 2 and Annex 3). Thus, each one of the aspects commented on the blog was related to the corresponding item in each section of the above mentioned documents, namely the Oral presentation self report grid, the Oral presentation self report comments on assessment criteria (from the oral assessment grid), the Oral presentation self report general comments, the Oral presentation peer report grid and the Oral presentation peer report general comments.

With respect to the procedure, it must be pointed out that the blog comments were accounted for in terms of general recurrence. Occasionally one comment such as: *On the other hand we think that maybe the powerpoint*

presentation was too long, maybe there were too many ideas included, was put in relation with two different items. In this case, this comment was related to these two items: “The support materials I used were appropriate” and “Oral presentation self report comments on assessment criteria: Discourse management: relevance, coherence and extent”.

Another feature dealt with in the analysis had to do with the range of groups who provided the item-related blog comments. Different colours were used to indicate the groups who originated the comments to keep track of group variety.

Some of the blog comments were referring to the items literally, whereas in some other cases it was necessary to interpret them so as to match the items. The following is an example of a literal comment: *The Discurs was coherent*, whereas some interpretation was required on the researchers’ part in the case of: *So sometimes you got lost on what they were saying*. Both comments were linked to this item: “Oral presentation self report comments on assessment criteria: Discourse management: relevance, coherence and extent”.

Exceptionally, two items referred to the same idea, as in the examples *My classmates were interested in my presentation* (from the Self assessment report grid) and *I was interested in their presentations* (from the Peer assessment report grid).

On the other hand, the question of fluency was related to pronunciation, since fluency is affected by the rhythm of speech. Consequently, the comment *We thing that fluency is an important factor*, was associated to these two items: “Oral presentation self report comments on assessment criteria: Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds” and “Which of the following assessment criteria do you find more important for communication / difficult to understand / difficult to focus on? Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds”

Finally, very few blog comments did not fit any of the items listed above. Such comments were grouped under the

heading “Other comments”, and the purpose of most of them was to thank the feedback providers for their feedback, followed by a couple of apologies for incorrect feedback giving procedures.

As a result of data processing it can be observed that the vast majority of the blog comments provided by the students refer to the items on the Oral assessment self report sheet. This makes it possible to conclude that the blog comments reflect the work on oral assessment criteria which was carried out throughout the course. The students were familiar with most of the assessment criteria and most of them integrated them to their own approaches towards reflecting on the students’ oral performance from a critical perspective. Therefore, it can be stated that self assessment and peer assessment enhanced the learners’ analytical competence.

As for the most frequent blog comments in relation to the oral assessment report sheets, both in terms of general recurrence and group recurrence (see Annex 4), the students’ feedback refers to the following aspects: structure of the presentations, support materials, discourse management, and finally, pronunciation.

These items coincide with some of the most frequent aspects identified by the researchers to answer the first research question of this study. The first two aspects are related to items on the Oral presentation self report grid section, whereas the last two are part of the Oral presentation self report comments on assessment criteria -this section corresponds to the grid used to assess the students’ oral performance in the classroom.

The structure of the presentation is somehow connected with discourse management, at least as far as coherence is concerned. Obviously, the students considered this was a relevant issue. On the other hand, all the groups used power point slides to support their presentations, and because of the visual impact of this tool, attention was paid to

this aspect. Finally, pronunciation usually is a major concern for Spanish learners of English as a foreign language as it is an essential component of communicative competence which usually interferes with their intelligibility in oral communication situations. Managing oral communication successfully is a must in the professional context of tourism.

After analysing the data, it is somehow striking to find out that all the assessment criteria from the oral assessment grid are mentioned, except from “Interactive communication: initiating & responding, hesitation and turn-taking”. Now, the last minutes of the students’ oral presentations were devoted to asking questions and replying to them. This was a moment for relevant meaningful communication between the audience and the presenters -we must bear in mind that the students will be mostly engaged in oral interaction in their professional lives and they must prepare for it. The reason why this aspect is completely overlooked in their blog comments might be due to the fact that the last part of their presentations did not receive enough attention because they had already focused on other issues. This shows the need to make the students aware of the importance of oral interaction. It will be a question for teachers to increase their opportunities to interact meaningfully -in and outside a classroom setting- so that the learners can make the most of their communication resources effectively.

At this point, let us turn to our third research question and focus on how students expressed politeness in their feedback. Students’ comments were classified into positive or negative to observe which kind of feedback was more abundant. After this classification, the comments were analysed through discourse analysis to study the level of politeness. Maximisers, minimisers and other types of similar indicators were identified in order to carry out this analysis. In this study, three types of politeness strategies as described

by Brown and Levinson (1987: 74) were identified: bald on record, negative and positive politeness.

With respect to bald on-record, the absence of indicators is the main characteristic. The lack of politeness in some students' feedback resulted in one group reacting negatively to another group's feedback. A good example is what happened when Group 3 provided the following comments:

Negatives things:

** They need fluence*

In return, Group 6 replied: *thank you for all the positive things that you believe we have. We thing that fluency is an important factor and we think that is necessary to do a good presentation, although we think our fluency was ok with the level we have*

Regarding negative politeness, students used minimisers and softeners to reduce the threat. The indicators that were found in this study were: "a little", "sometimes" and "maybe".

Table 2. Indicators of negative politeness.

Indicator		Example
Minimisers or softeners	little	<i>it was a little slowly</i>
	sometimes	<i>so sometimes you got lost in what they were saying</i>
Modalisers	maybe	<i>On the other hand we think that maybe the powerpoint prsentation was too long, maybe there were too many ideas included.</i>

As for positive politeness, the following indicators can be found in the students' comments:

- § Expressions of flattery. They are expressions that are used to flatter the other speaker (e.g. *Congratulations, fantastic, great*).
- § Repair and justification. They are used when the speaker excuses his /her interlocutor and justifies the interlocutor after having made a face-threatening comment about him/her (e.g. *Sometimes they read the screen but it's normal in this types of activities because you get nervous*).
- § Accompanying expressions. These expressions are used to soften the face-threatening comment (e.g. *The only thing we think that can be improved is the fact that they were reading usually. But in general is a great presentation. Congratulations!!! the three girls were fantastic!!*)
- § Emphatic punctuation marks. Punctuation can also be used to emphasise a comment (e.g. *Congratulations!!! the three girls were fantastic!!*)

The students' comments were analysed according to the abovementioned indicators and were classified into positive and negative. This table shows the number of indicators provided by each group during their feedback.

Table 3. Number of indicators provided by each group.

Group	Positive	Negative
Group 1	7	2
Group 2	7	2
Group 3	5	1
Group 4	3	1
Group 5	6	1
Group 6	4	2

As a result of the data analysis, it becomes obvious that even though the three strategies of politeness were used,

every group of students provided more positive than negative feedback. This is probably due to the fact that in order to establish a polite relationship with an interlocutor, it is better to minimise those acts that can potentially endanger the positive image of the interlocutor.

On the other hand, it has been mentioned that students gave negative feedback in three different ways. Perhaps strategies to give negative feedback should be presented in class in order to prevent other students from getting offended or not taking the feedback well.

To finish with, the lack of politeness in negative feedback usually corresponds to less proficient students who have problems expressing themselves in a foreign language. It is important for politeness to be worked on from all levels, especially when students are carrying out peer evaluation. Furthermore, politeness is an essential aspect of communicative competence in terms of sociocultural adequacy, particularly for future professionals who will be dealing with customers in English as a foreign language. Customer attention implies taking care of detail when relating to clients and is a cross-curricular key competence that needs to be fostered among Tourism students.

Evaluation of the experience and future implications

On the whole, this experience was very successful from the students' point of view, according to the results of the blog questionnaire. The participants were asked "How did you feel about watching your presentations?" and the answers were as follows:

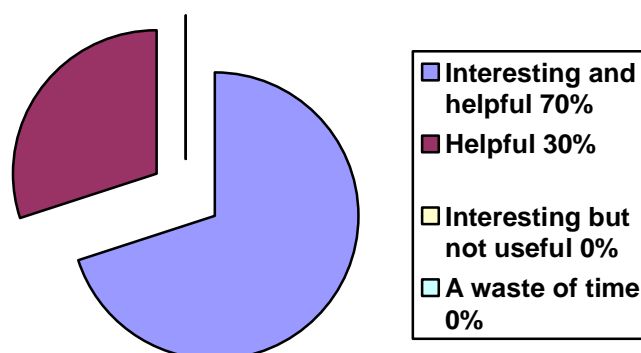


Figure 1. Poll answers

Moreover, the students' positive opinions were also recorded in some of their portfolios as they pointed out that it had been a motivating experience. In one of the students' own words:

“A improvement in the class was the “new technologies”, because is a great motivation for students, because in this way, the class become in a interesting and amusing class mate and is very important when the students learn a language.”

On the other hand, in the teachers/researchers' view the experience was also satisfactory as students seemed motivated and it was a good opportunity to work on their professional skills as well as their communicative competence. Thus, it can be said that the aims of the project were accomplished.

Nevertheless, there were a number of drawbacks during the development of the project. To start with, the time and energy devoted to its preparation was considerable, as the researchers encountered some technical difficulties that

required external guidance. Moreover, the blog sessions were scheduled for the last week of the course, which meant that the timing of the experience was not optimal and affected the students' attendance and involvement. In fact, despite having been encouraged to continue using the blog outside the classroom nobody did.

To conclude, for future learning experiences based on the use of this tool it would be convenient to bear in mind two aspects: the timing and the technical requirements. It is advisable to use this tool gradually throughout the term in order to promote students' engagement and autonomy. As for technical requirements, it is important to take into account the resources that are necessary from the moment their performances are recorded to their broadcasting through the blog. Additionally, during the class there might be some unforeseen technical difficulties, such as problems with internet connection. On the whole, however, the advantages outnumber the disadvantages as blogs are an excellent means to develop students' competences and enable them to take part in their own learning process.

Bibliography

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Concepts in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, H. D. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística

- Campbell, A. P. 2003. "Weblogs for use in the ESL class". *The Internet TESL Journal*, 9(2).
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy", in Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1), 1-47.
- Colén, M. T., Giné, N. & Imbernón, F. 2006. *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 2001. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goñi, J. M. 2005. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Hymes, D. H. 1972. "On communicative competence", in Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. 2004. European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

ANNEX 1

The following table shows the number of positive and negative comments on each of the feedback items.

	POSITIVE		NEGATIVE	
PRESENTATION	previous work	5	support materials	5
	general comments	2		
	topic	3		
	support materials	2		
	structure	3		
	TOTAL	15	TOTAL	5
PRESENTER	pronunciation	3	discourse management	1
	professional skills	3	pronunciation	1
	discourse management	6		
	analytic ability	1		
	synthesis ability	1		
	audience motivation	1		
	TOTAL	15	TOTAL	2
LANGUAGE	TOTAL	2	TOTAL	0

ANNEX 2

Oral presentation self report sheet

Date: 2007

Name of student:

Tick the appropriate box.

Looking back at my presentation:

	+	+/-	-
I am happy with my performance			
I had prepared my presentation thoroughly			
The subject of my presentation was a good choice			
My presentation was structured clearly			
The support materials I used were appropriate			
I was comfortable throughout the presentation			
I paid attention to the audience			
My classmates were interested in my presentation			
My classmates asked interesting questions			
My classmates' feedback was useful			
My teacher's feedback was useful			
The comments on my presentation were suitable			
Everything went as I had expected			
It was a positive learning experience			

Expand on any of the above comments if you please.

Make comments on each one of the following aspects concerning your oral presentation:

- Grammar and vocabulary: range, accuracy and appropriacy
- Discourse management: relevance, coherence and extent
- Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds
- Interactive communication: initiating & responding, hesitation and turn-taking

General comments:

- Did anything go wrong during your presentation? What could you have done to avoid it?
- Which aspect of your presentation are you most proud of?
- How did the beginning / development / end of your presentation go?
- Would you like to repeat your presentation? Would you change anything?
- If you could do your presentation again, do you think your performance would be better now? Why / why not?
- Others.

ANNEX 3

Oral presentation peer report sheet

Date: 2007

Name of student:

Tick the appropriate box.

Looking back at my classmates' presentations:

	+	+/-	-
In general my classmates' performance was satisfactory			
I was interested in their presentations			
It was easy to give them feedback			
Commenting on their presentations was a useful learning experience for me			
Commenting on their presentations was a useful learning experience for them			

Expand on any of the above comments if you please.

Make comments on each one of the following aspects concerning the assessment process:

- Do you think that assessing yourself / assessing your classmates is a good idea? Why / why not?
- Are the assessment criteria clear enough? If they aren't, have you asked your teacher to clarify any doubts?
- Do you feel you're getting enough assessment training?
- Which of the following assessment criteria do you find more important for communication / difficult to understand / difficult to focus on?
 - Grammar and vocabulary: range, accuracy and appropriacy
 - Discourse management: relevance, coherence and extent
 - Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds
 - Interactive communication: initiating & responding, hesitation and turn-taking

ANNEX 4

The most frequently commented items in terms of group range are related to the following items. The first column includes the item and the second one the number of groups who commented on this item. There were 6 different groups.

My presentation was structured clearly	6
The support materials I used were appropriate	4
I was comfortable throughout the presentation	4
The comments on my presentation were suitable	4
In general my classmates' performance was satisfactory	4
Oral presentation self report comments on assessment criteria: Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds	4
Oral presentation self report comments on assessment criteria: Discourse management: relevance, coherence and extent	4
Other comments: Thank you for your comments	4
I had prepared my presentation thoroughly	3
The subject of my presentation was a good choice	3
Oral presentation self report comments on assessment criteria: Grammar and vocabulary: range, accuracy and appropriacy	3
Other comments: Apologies for incorrect feedback giving procedures	2
Which of the following assessment criteria do you find more important for communication / difficult to understand / difficult to focus on? Pronunciation: stress & rhythm, intonation and individual sounds	1
My classmates' feedback was useful	1
My classmates were interested in my presentation / I was interested in their presentations	1
Did anything go wrong during your presentation? What could you have done to avoid it?	1
How did the beginning / development / end of your presentation go?	1

Exigences posées par les contextes d'enseignement/apprentissage

Frédérique Artus, Marielle Maréchal, Marc Demeuse &
Franck Desroches

Les compétences requises en français pour des étudiants allophones s'inscrivant à une première année dans une université francophone sont suffisamment spécifiques pour qu'une évaluation leur soit consacrée. La présente communication portera sur la démarche de création d'une nouvelle épreuve d'évaluation critériée en expression écrite académique. Cette épreuve propose d'évaluer les premières compétences nécessaires, à savoir la synthèse objective de texte, à partir de la lecture d'un (ou plusieurs) texte(s) dont le choix est déterminé selon différents critères (neutralité - origine des documents et sujet traité difficulté). La validation des textes sélectionnés se fait d'abord sous forme de tests de closure, pour ensuite être soumis à un processus de validation empirique avant que les sujets retenus soit mis en circulation, accompagnés d'une grille de correction, elle aussi validée. L'enjeu est de proposer aux concepteurs de tests une procédure adéquate pour la production régulière de sujets destinés à ce type distinctif d'évaluation.

Introduction

Les besoins langagiers des étudiants non francophones qui entrent en première année universitaire vont au delà des compétences générales requises pour pouvoir communiquer dans des domaines de la vie courante. La langue académique, les discours universitaires, ainsi que l'utilisation instrumentale qui en est faite, sont autant de sources de difficulté auxquelles tout étudiant est confronté, *a fortiori* s'il est allophone. Des habiletés spécifiques telles que la prise de notes, la rédaction de plans ou de résumés, la réponse structurée à une question d'examen sont mobilisées

dès la première année d'étude. Leur méconnaissance ou leur mauvaise maîtrise pourraient nuire à la réussite de l'étudiant ; aussi est-il important de permettre à ceux qui le souhaitent de pouvoir évaluer leurs compétences en français langue étrangère dans ce contexte particulier. Nos équipes de recherche se sont donc penchées sur la conception d'une nouvelle épreuve académique d'expression écrite, centrée sur l'exercice de synthèse objective de texte qui semble être, dans les universités francophones, une activité courante et nécessaire dès les premiers cours. Ce type de production est en tout cas privilégié par rapport aux productions argumentées ou autres dissertations, plus spécifiques à certaines facultés et/ou à certaines années plus avancées dans le curriculum.

Définition

Dans un résumé de texte, il ne s'agit pas de rédiger une production écrite spontanée à partir d'une situation simple qui sert de déclencheur, mais bien de traiter un texte, c'est-à-dire d'être capable de le comprendre, d'en retirer les points essentiels et de les restituer en prenant soin de produire un nouveau texte, rédigé, objectif et structuré. Il n'est donc pas question de reprendre des phrases ou des paragraphes entiers du texte de départ ; d'utiliser des abréviations, des flèches ou des listes ; de faire part d'une opinion personnelle ou d'un commentaire. En outre, le résumé suivra « le cours et l'enchaînement du texte original » (Charnet et Robin-Nipi, 1997 : 9).

Dans le cas qui nous préoccupe, le stimulus écrit est un texte dont le choix est déterminé selon différents facteurs : la neutralité (afin d'éviter les écueils des biais culturels) ; l'origine des documents (pour s'assurer de la source et de la qualité du contenu) ; le sujet traité (une orientation unique ou un choix entre plusieurs types de sujets) ; la difficulté (à mettre en adéquation avec le niveau minimal requis).

Les sujets des textes ont été, pour les besoins de l'élaboration du test, choisis par l'équipe de recherche ; la perspective étant qu'ils soient, à terme, sélectionnés par un comité de concepteurs d'items et soumis à une procédure rigoureuse avant leur mise en circulation. La variété et la nature des sujets proposés sont limitées et centrées sur des thématiques propres aux curricula universitaires. Ils sont de nature scientifique tout en ayant deux orientations distinctes : sciences exactes et sciences humaines.

Puisqu'un niveau minimal de compétences linguistiques en langue française est requis pour être admis dans une université française, l'épreuve d'expression écrite académique est destinée aux étudiants qui possèdent au moins un niveau B1 en compétences générales.

D'ailleurs, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), c'est à partir du niveau B1 que l'on trouve deux mentions de l'exercice de résumé :

- dans le chapitre 4, en ce qui concerne la production écrite, il est indiqué dans le cadre « Essais et rapports » (CECR, 2001. 52) : « *peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion* ».
- dans le chapitre 4, en ce qui concerne les genres et types de textes, il est indiqué dans le cadre « Traiter un texte » (CECR, 2001 : 77) : « *peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre* ».

• D'autres épreuves d'évaluation du français langue étrangère (FLE), tel que le DELF-DALF⁷³, ne proposent un exercice de synthèse objective qu'au niveau C1. D'autre part,

⁷³ Le DELF-DALF : test de français administré par le CIEP en France. (<http://www.ciep.fr/>)

le niveau pour la première langue étrangère à la sortie de l'enseignement secondaire dans plusieurs pays européens, dont la France, est le niveau B2.

Nous pouvons donc en conclure que *« c'est seulement au niveau le plus élevé que ces activités peuvent rendre un apprenant capable de répondre aux exigences des études universitaires »* (CECR, 2001 : 77).

Méthodologie

La phase initiale est le choix des textes qui doit se faire en tenant compte du niveau de langue ciblé pour les candidats au test. Dans le cadre de notre expérimentation, l'article scientifique extrait de revues spécialisées telles que « Sciences et Vie », « Pour la science », « Sciences humaines »,... a été privilégié. Il a l'avantage d'être pré-calibré, étant sélectionné par la revue, et donc de garantir une certaine qualité de rédaction et de structure. En outre, il a une vocation de vulgarisation et donc les problèmes de compréhension de contenu devraient être minimisés par rapport à des manuels de premier cycle qui pourraient présenter un obstacle au niveau de la matière de cours.

Vingt textes, dix dans le domaine des sciences humaines et sociales (SH) et dix dans celui des sciences exactes (SE) ont été finalement extraits des revues spécialisées « La Recherche » et « Sciences humaines » ; ils comportent entre 1000 et 1500 mots.

Ces textes ont été validés sous forme de tests de closure afin de s'assurer de leur niveau de lisibilité. La transformation de textes scientifiques en tests de closure n'a pas été retrouvée dans la littérature et nous avons donc adopté des solutions nouvelles relatives à cette situation.

La règle que nous avons adoptée est la règle instaurée par Taylor (1953), suivie d'ailleurs par la majorité des chercheurs, qui consiste à mutiler un mot sur cinq dans le texte. En effet, De Landsheere (1973 : 14) précise qu'on a

avantage, lorsque l'on teste, à obtenir le plus grand nombre d'items dans le temps le plus réduit possible : « *il est ainsi aisé d'augmenter la fidélité et, souvent aussi, la validité de l'épreuve* ». Les textes ont été mutilés dès la première phrase. Certains auteurs n'approuvent pas ce choix et ne mutilent ni la première ni la dernière phrase du texte afin de fournir aux sujets un contexte plus sûr. Néanmoins, des auteurs comme G. Klare (cité par G. De Landsheere, 1973 : 13) n'estiment pas cette précaution nécessaire, sauf « *pour de jeunes élèves, pour des sujets à peu près illettrés et, en général, pour des sujets qu'il importe d'aider beaucoup* », ce qui n'est nullement le cas ici. Les mots supprimés ont été remplacés par des lignes de longueur égale. Nous avons, tout comme De Landsheere (1973 : 13), créé des lignes comportant vingt espaces chacune afin que le candidat puisse y écrire lisiblement.

Les textes sont relativement longs (entre 1000 et 1500 mots) comparés aux textes proposés par G. De Landsheere lors de ses travaux effectués auprès de classes de niveaux correspondant à la fin de l'enseignement primaire et secondaire (entre 250 et 300 mots, soit quatre à cinq fois moins longs que ceux concernés par nos travaux). C'est pourquoi, seuls deux extraits de chaque texte ont été proposés et choisis au hasard suivant les recommandations de G. Klare et *al.* (cités par De Landsheere, 1973 : 18).

Deux fois dix lots ont donc été constitués, comprenant chacun un extrait de chaque texte :

- Texte SH 1A / Texte SE 1A → Texte SH 10A / Texte SE 10A
- Texte SH 1B / Texte SE 1B → Texte SH 10B / Texte SE 10B

Pour des raisons d'organisation de cette phase d'expérimentation, la longueur du test devait être limitée en temps et en nombre de pages.

La littérature ne précisant pas le nombre minimal de sujets à tester, nous avons décidé de tester 25 étudiants par « lot », c'est-à-dire 500 candidats au total. Un « lot » contient deux extraits de textes (un extrait ayant trait aux sciences humaines et un autre se rapportant aux sciences exactes). Chaque « lot » est composé de quatre pages :

- page 1 : instructions nécessaires à la passation du test ;
- page 2 : « Informations sur toi » ou questions sur l'identité du candidat (sexe, langue maternelle, section, ...) ;
- pages 3&4 : textes mutilés (1 SH & 1SE).

Les lots ont été distribués selon un ordre numéroté de 1 à 20, en distinguant les filles et les garçons afin de garantir une répartition équilibrée. Le test a été administré sous une forme papier-crayon.

Une population totale de 429 candidats a été testée (211 en sciences psychologiques et de l'éducation et 218 en sciences) sur 500 candidats prévus au départ. Dans cet échantillon, 285 candidats sont issus de la 1^{re} année universitaire (218 en sciences exactes et 67 en sciences psychologiques et de l'éducation), les autres candidats provenant d'autres années. La proportion totale de filles et de garçons équivaut à 75% - 25%. En ce qui concerne les sciences humaines, elle est de 86% pour les filles et de 14% pour les garçons ; pour les sciences exactes, 64% de filles et 36% de garçons. Concernant la langue maternelle des candidats, l'échantillon présente 92% de sujets dont la langue maternelle est le français, 2% qui ont deux langues maternelles dont le français et 6% des sujets qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou qui n'ont pas communiqué cette information.

La correction du test s'est faite sur la base du pourcentage de bonnes réponses sur la totalité de mots

mutilés dans l'extrait de texte qui tenait lieu de résultat. Pour ce faire, seuls les mots exacts ont été considérés comme valables. Les fautes d'orthographe usuelle ont été acceptées (les synonymes et les fautes d'orthographe grammaticale étant rejetés).

La lisibilité d'un texte est considérée comme bonne à partir de 44% de taux de réussite au test de closure, ce qui équivaut à 75% de réussite au test de lecture classique. En effet, selon Thorndike (1917), on peut considérer que, pour un travail dirigé, un texte convient à un élève quand celui-ci répond à au moins 75% des questions de compréhension. (De Landsheere (1973)).

Les résultats des extraits issus du même texte ont été regroupés afin de donner un résultat total pour chaque texte, de pouvoir ainsi comparer les textes entre eux et de sélectionner les quatre textes les plus « lisibles » dans chaque domaine (SH et SE).

Sur la base du taux de bonnes réponses, les huit textes (quatre en SH et quatre en SE) ayant obtenu le meilleur score ont été sélectionnés pour la deuxième phase de l'expérimentation.

Parallèlement, une grille de correction spécifique a été élaborée avec des critères de correction appropriés au type de production écrite qui définit l'épreuve et étalonnés par niveau. Il s'agit bien sûr de critères relevant de compétences linguistiques comme la correction syntaxique ou lexicale, mais aussi de critères qui mesurent les compétences communicatives nécessaires pour réaliser ce type d'exercice (compréhension, pertinence, objectivité, organisation textuelle, progression logique et reformulation). La pondération entre ces différents paramètres doit encore être établie. Cette grille est accompagnée d'une feuille de consignes pour le candidat qui précisent le cadre de l'évaluation, son objet et les modalités pratiques. Il nous a semblé opportun, afin de respecter le critère d'équité dans l'évaluation, de définir également ce que l'on entend par

résumé de texte car certains candidats pourraient n'avoir jamais fait ce type d'exercice au cours de leur scolarité obligatoire.

Les textes sélectionnés et la grille de correction sont actuellement soumis à une procédure de validation empirique auprès de candidats universitaires non francophones (4 textes pour chacun des domaines et 10 candidats au moins par texte). Jusqu'à présent, deux populations d'allochtones ont passé les épreuves obligatoires d'un test critérié de FLE, une épreuve d'expression écrite générale et l'épreuve expérimentale d'expression écrite académique. Chaque production ainsi obtenue sera corrigée selon une procédure de double correction indépendante afin de rendre la note finale plus objective. Dans le cadre de ces pré-tests, nous allons également proposer cette épreuve à des groupes de contrôle, constitués par des étudiants francophones primo-arrivants et « aguerris ». A l'issue de cette phase de validation, la grille de correction, ainsi que les consignes, pourront être « affinées ». Dans la dernière étape du projet, il sera question de transférer l'ensemble du processus, du choix des textes à la correction des productions écrites, à d'autres concepteurs de tests de FLE pour assurer la production régulière de sujets destinés à ce type distinctif d'évaluation.

Conclusions

La finalité de nos travaux est de pouvoir élaborer une épreuve d'expression écrite qui réponde aux exigences académiques et puisse évaluer avec pertinence les compétences spécifiques requises des étudiants allophones entrant dans un cursus universitaire francophone. A ce stade de notre expérimentation, l'exposé de la méthodologie élaborée et mise en œuvre pour s'assurer de l'adéquation et de la lisibilité des supports utilisés dans ce test met l'accent sur l'importance de leur choix, de leur nature, de leur niveau de difficulté et de leur validité de contenu tout en garantissant

une neutralité - ou équité - pour répondre aux standards de conception auxquels devraient tendre tout test de langue (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006). Les difficultés exposées renforcent la nécessité d'un calibrage par rapport à un référentiel explicite et connu que ce soit au niveau de la conception de l'épreuve, des consignes destinées aux candidats ou de la grille de correction, qui puissent garantir la nécessaire transparence dans un contexte international auquel toute épreuve d'un test de langue est aujourd'hui confronté.

Bibliographie

- Charnet, C., Robin-Nipi, J. (1997). *Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse*, Paris : Hachette, coll. « Français langue étrangère ».
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- De Landsheere, G. (1973). *Le test de closure. Mesure de la lisibilité et de la compréhension*, Bruxelles : Editions Labor.
- Henry, G. (1987). *Comment mesurer la lisibilité*, Bruxelles : Editions Labor.
- Noël-Jothy, F., Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, coll. « Français langue étrangère ».
- Taylor, W. L. (1953), *Cloze procedure: A new tool for measuring readability*, Journalism Quarterly, 30, 415-433.

**Publications du département d'études françaises,
Université de Turku, Finlande**

1. **Tauno Nurmela: Lettres de mon paradis perdu**, 1999, 256 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1525-1.
2. **Jalons pour le 75e anniversaire de l'enseignement du français à l'Université de Turku**, éd. Yves Gambier ja Eija Suomela-Salmi, 1999, 323 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1526-X.
3. **Curiosités linguistiques**, éd. Eija Suomela-Salmi, 2000, 313 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1717-3.
4. **Carrefours langagiers**, éd. Eija Suomela-Salmi, 2002, 167 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2172-3.
5. **Minne vie maisterin tie? Turun yliopiston Ranskan kielen ja kulttuurin oppiaineen työllistymisselvitys vuosina 1981 - 2001 valmistuneista opiskelijoista**. éd. Leena-Maija Vuonokari, 2003, 36 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2481-1.
6. **Proceedings from the conference Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland. Visibilité et collaboration de la recherche en interculturel en Finlande** (pdf-document, 502 KB). éd. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2005, 179 p., ISBN 951-29-4012-4.
7. **Research on Academic Mobility: An overview, list of researchers and bibliography**. Fred Dervin & Esmeralda Lopes Rosa. Foreword by Martine Abdallah-Preteceille, 2006, 70 p., ISBN: 951-29-3163-X.

8. **Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique / Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse. Volume 1.** (pdf-document, Humanoria Series). éds Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2006, 210 p., ISBN: 951-29-3038-2.
9. **Conference proceedings : Academic Mobility, blending perspectives / Mobilité académique, perspectives croisées.** (pdf-document, Département d'études françaises). éds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi, 2007, 257 p., ISBN : 978-951-29-3330-3.
10. **Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur.** Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (éds), 2007. Publications du département d'études françaises, 9. 130 pages, ISBN: 978-951-29-3241-2. Informations: <http://users.utu.fi/freder/NOUVEAU.htm>